



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2012

**ANDREIA
DOS SANTOS
GOUVEIA**

**INVESTIMENTOS PRIVADOS EM EDUCAÇÃO: O
CASO DOS *CURSINHOS COMERCIAIS***



**ANDREIA
DOS SANTOS
GOUVEIA**

INVESTIMENTOS PRIVADOS EM EDUCAÇÃO: O CASO DOS *CURSINHOS COMERCIAIS*

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “*Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*” (PTDC/CPE-CED/104674/2008).



Ao meu querido irmão e aos meus adorados pais

o júri

presidente

Prof. Doutor Jorge Adelino Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Fernanda Santos Martins
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quero dedicar um agradecimento muito especial ao Professor Doutor António Neto-Mendes, pela sua permanente disponibilidade, pelo incansável apoio e inesgotável paciência, pelas críticas e sugestões tão construtivas para a elaboração deste trabalho e por tantas aprendizagens que me proporcionou. Ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa, gostaria de agradecer o seu apoio, o seu voto de confiança e a possibilidade que me deu de trilhar os caminhos da investigação através do *Projeto Xplika Internacional*.

Gostaria também de agradecer ao Professor Doutor Alexandre Ventura pela sua disponibilidade e atenção ao longo deste percurso.

Aos diretores e alunos dos *cursinhos comerciais* de Brasília que aceitaram participar no estudo empírico deste trabalho, cujo contributo foi essencial, o meu bem-haja e votos de muito sucesso.

À minha colega Paula Silva, do lado de lá do Atlântico, o meu muito obrigada pela preciosa ajuda na revisão do Cap.II e por todas as importantes trocas de informação ao longo deste trabalho.

Queria também agradecer a todas as pessoas que me acolheram no Departamento de Educação, em especial à Rosa Paula Varela, pela força, carinho e apoio com que sempre me ajudou.

À minha companheira de Mestrado Catarina Rodrigues muito obrigada por todo o apoio, pelas preciosas trocas de informação, conhecimentos e desabaços.

Um sentido e enorme agradecimento às minhas queridas amigas “da *Universidade*” que comigo partilharam esta dura etapa, em particular: à minha querida Sara Azevedo, a minha companheira, o meu grande apoio com quem aprendi e aprendo tanto; à minha querida Lénia Carvalhais pelo apoio, amizade, pela companhia diária e pela inspiração que o seu percurso académico me dá; à minha querida Paula Vagos por toda a ajuda, por todo o carinho, pelos sorrisos que me roubou o meu muito obrigada; à minha querida Inês Direito um grande agradecimento por toda a força, carinho, ajuda e incentivo; a minha querida Patrícia Silva, quero agradecer toda a força; e à minha querida Beatriz Fernandez quero agradecer todo o apoio e carinho. Às minhas queridas amigas Sara Marto e Lisete Sá Pinto quero deixar aqui expresso o meu agradecimento pela amizade que nos une há quase uma vida, pelos momentos divertidos que passamos juntas, pelo ombro amigo nos momentos de desabaço, pelo enorme carinho ao longo deste meu percurso académico.

Um agradecimento muito especial ao Jaime, o amor da minha vida, pela inesgotável paciência, pelo incentivo constante, pela ajuda preciosa neste trabalho e por sempre ter acreditado em mim.

Por último o maior e mais emotivo agradecimento aos meus pais e ao meu irmão por todos os sacrifícios, por todo o apoio, por toda a força, por todo o amor, por serem a força que me move para ser cada vez melhor, para chegar cada vez mais longe.

palavras-chave

Reforço Escolar, Cursinhos, Brasília.

resumo

O recurso por parte dos alunos a apoio educativo fora da escola surge cada vez mais a cargo de empresas – de reforço escolar (Brasil), de explicações (Portugal) – no quadro de um mercado educacional cada vez mais competitivo. Estudar este tipo de oferta nomeadamente ao que aos cursinhos comerciais na cidade de Brasília diz respeito é o objetivo principal deste trabalho. Para estudar esta temática foi decidido entrevistar diretores de cursinhos comerciais para melhor conhecer a sua opinião sobre este fenómeno que conhece nos dias de hoje um significativo aumento no crescimento da oferta empresarial; e inquirir os alunos que frequentam este tipo de centros para perceber os motivos que os levam a recorrer a esta atividade de apoio extraescolar. A investigação empírica deste trabalho consistiu: na recolha e análise documental de obras bibliográficas de referência e na pesquisa através da Internet de páginas oficiais de cursinhos a operar na cidade de Brasília; nas entrevistas aos diretores dos cursinhos comerciais; e na aplicação de um inquérito por questionário aos alunos que frequentam esses centros. Os resultados obtidos com esta investigação apontam para: uma crescente expansão deste tipo de negócio; uma perceção positiva de retorno em termos de resultados escolares sob a perspetiva quer de alunos quer de diretores; a inferência de críticas à escola formal; a visível importância da preparação para os exames/concursos e a centralidade das explicações na disciplina de Matemática.

keywords

School Reinforcement, Courses, Brasília

abstract

The use of educational support by students outside of school is increasingly taking place in businesses – of school reinforcement (reforço escolar in Brazil), of private tutoring (explicações in Portugal) – within the framework of an educational market also increasingly more competitive.

Studying this kind of offer, namely in what concerns commercial preparatory courses (cursinhos in Brazil) in the city of Brasília is the main objective of this work. To study this issue directors of commercial preparatory courses were interviewed, in order to get to know their opinion about this phenomenon, which nowadays is experiencing a significant increase in the numbers of businesses that offer this service; and students that attend this type of centers were questioned about the motives that led them to make use of this activity of outside of school support.

The empirical research of this work consisted in the gathering and documental analysis of bibliography and in internet research of official websites of preparatory courses operating in the city of Brasília; in interviews to directors of commercial preparatory courses; and on a questionnaire distributed to students that attend those centers.

The results obtained with this research point out to: a growing expansion of this kind of business; a positive perception, by students and by directors, of the results obtained in school; critiques to formal schooling; the importance given to the preparation for exams/work placement tests and the centrality of private tutoring in Mathematics.

Índice

Introdução	8
1. Tema e sua justificação	9
2. Objetivos de investigação	10
3. Metodologias de investigação	12
4. Estrutura do trabalho	12
 Capítulo I – As explicações enquanto fenómeno mundial em expansão	14
1. Políticas educativas e investimentos privados em educação	15
2. Respostas políticas à atividade das explicações	17
3. As explicações – caracterização de um fenómeno globalizado	22
4. Os possíveis impactes das explicações	26
5. A procura de explicações no contexto dos sistemas educativos	29
6. A evolução da indústria das explicações e as suas diversas formas de negócio	32
6.1. Explicadores “públicos” e “domésticos”	34
6.2. Os centros de explicações e/ou centros de aprendizagem	35
 Capítulo II – As explicações no Brasil	39
1. A estrutura do sistema educativo brasileiro	40
2. Caracterização do ensino superior brasileiro	45
2.1. Processos de seleção no acesso ao ensino superior do Brasil	47
3. A procura de <i>reforço escolar</i>	52
4. <i>Reforço escolar</i> : gastos e desigualdades sociais	56
5. O mercado da oferta de <i>reforço escolar</i>	58
5.1 As explicadoras	60
5.2 Os cursinhos populares	61
5.3 Os <i>cursinhos comerciais</i>	62
 Capítulo III – A investigação empírica: opções metodológicas	64
1. Estudo de casos múltiplos	65
2. O trabalho de campo: técnicas de recolha e análise da informação	67
2.1. Recolha documental;	67
2.2. Entrevistas;	69
2.3. Inquéritos por questionário.	71
 Capítulo IV – Os <i>cursinhos comerciais</i> na cidade de Brasília: apresentação e análise dos dados	73
1. Caracterização do contexto de investigação	74
1.1. Levantamento da oferta na internet de <i>cursinhos comerciais</i> a operar na cidade de Brasília	75
1.2. Caracterização dos 5 <i>cursinhos comerciais</i> escolhidos	76
2. Caracterização dos intervenientes no estudo	81
2.1. Os diretores dos <i>cursinhos comerciais</i>	81
2.2. Os alunos que frequentam os <i>cursinhos comerciais</i>	84
2.3. Os explicadores que integram os <i>cursinhos comerciais</i>	86
3. Caracterização da oferta e da procura	87
3.1. As principais razões que levam os estudantes a recorrer a <i>cursinhos comerciais</i> : a perspetiva de diretores e explicandos	87
3.2. A oferta de <i>reforço escolar</i> : perspetivas dos alunos face aos <i>cursinhos comerciais</i>	91

3.3. A interpretação sobre o investimento dos alunos e das famílias no <i>reforço escolar</i>	93
4. Possíveis impactes do <i>reforço escolar</i> para os alunos	97
5. As políticas governamentais face aos <i>cursinhos comerciais</i> : a opinião dos diretores	99
Considerações Finais	102
Referências Bibliográficas	107
Anexos	

Anexo A: Tabela de Organização de dados da pesquisa efetuada através da Internet

Anexo B: Guião da entrevista a diretores dos *cursinhos comerciais*

Anexo C: Grelha de análise vertical das entrevistas

Anexo D: Grelha de análise transversal das entrevistas

Anexo E: Inquérito por questionário dirigido aos alunos dos *cursinhos comerciais*

Anexo F: Tabelas de análise dos dados do inquérito por questionário - IQ

Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização global dos 5 <i>cursinhos comerciais</i> de Brasília	77
Quadro 2: Análise da ocupação profissional dos diretores dos <i>cursinhos comerciais</i>	82
Quadro 3: Respondentes por centro	85
Quadro 4: Respostas da categoria 17.5 do IQ por centro	90
Quadro 5: Respostas da categoria 21.5 do IQ por centro	93

Índice de Figuras

Figura 1: Níveis de oferta e procura de explicações em países europeus	25
Figura 2: Correspondência entre os níveis educacionais do ISCED-97 e o Sistema Educacional Brasileiro	41
Figura 3: Percentagem de respondentes por centro e ano escolar	86
Figura 4: Percentagens de respostas à pergunta 17 por centro e categoria	89
Figura 5: Respostas à pergunta 21 por categoria, como uma percentagem das respostas por centro	92
Figura 6: Distribuição do nível educacional dos pais	94
Figura 7: Distribuição dos pais por ocupação profissional	95
Figura 8: Distribuição dos rendimentos	95
Figura 9: Impactes do reforço escolar no desempenho escolar dos alunos	98

Siglas e abreviaturas utilizadas no texto

BRL – Reais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GCSE – General Certificate of Secondary Education

GDP – Gross Domestic Product

GEPE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IQ – Inquérito por questionário

ISCED – Internacional Standard Classification of Education

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – Método Aberto de Coordenação

MEC – Ministério da Educação

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programme for International Student Assessment

ProUni – Programa Universidade para Todos

RE – Reforço Escolar

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UCB – Universidade Católica de Brasília

UDF – Centro Universitário do Distrito Federal

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNIP – Universidade Paulista

UnB – Universidade de Brasília

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

UPIS – União Pioneira da Integração Social

Introdução

1. Tema e sua justificação

O sistema público de ensino tem assistido ao aparecimento em massa de várias formas privadas de educação. Para Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008c: 35):

«... O desenvolvimento dos modernos sistemas educativos e a consolidação da ‘gramática da escola’ (Tyack e Tobin, 1994; Nóvoa, 1995), nomeadamente a centralidade conquistada quer pela pedagogia colectiva (‘ensinar a todos como se fossem um só’) quer pelos exames, criaram o ambiente propício para o aparecimento de respostas educativas ‘alternativas’ através das explicações».

Este fenómeno, descrito por Bray (1999) como um “sistema na sombra”, pode desencadear diferentes impactes a vários níveis: a nível pedagógico, nas escolas, pondo em causa a eficácia e a qualidade do ensino aí prestado; a nível socioeconómico, pelo encargo financeiro que acarreta para as famílias; por se constituir como uma atividade que cada vez mais envolve milhares de professores e outros profissionais que a ela se dedicam exclusivamente ou em regime de *part-time*; por aparecerem como uma alternativa capaz de fazer face ao desemprego em que se encontram tantos licenciados e, ainda, pela sua dimensão bem visível através do elevado número de centros/empresas que têm surgido, essencialmente nos centros urbanos. Na opinião de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008c: 46):

“Este cenário tão dinâmico desafia sistemas educativos em todo o mundo e suscita novas questões no que diz respeito à equidade e igualdade de oportunidades no seio do sistema formal de educação”.

Se o recurso por parte dos alunos ao apoio particular (familiares, colegas, amigos, ou mesmo professores) sempre constituiu uma realidade presente nos processos de aprendizagem, o desenvolvimento exponencial que o *mercado das explicações* atingiu nas últimas décadas infligiu-lhe contornos bem diferentes, com o “explicador doméstico” tradicional a ceder lugar à empresa, ao grupo económico e às mais variadíssimas situações de *franchising* que se multiplicam por milhares de centros espalhados por todo o mundo.

Bray, num dos seus mais recentes trabalhos, realizado para a Comissão Europeia, “The Challenge of Shadow Education”, apresenta as principais conclusões da investigação sobre o mercado das explicações na Europa e salienta a necessidade de se obterem mais dados para o caracterizar (Bray, 2011: 17). De facto, como pode ser comprovado pelos relatos originários de diferentes países, alunos de todas as regiões do mundo utilizam este serviço pago e esta parece

ser uma atividade que está a experienciar um crescimento exponencial, tanto no número de utilizadores como no número dos agentes fornecedores do serviço. Assim, pretendemos realizar este estudo com o intuito de poder contribuir para um conhecimento mais amplo e diversificado sobre esta tão atual e pertinente temática.

O facto de ser bolsista de Investigação Científica do Projeto: *“Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”*, está também na origem da escolha deste tema, visto que o acesso privilegiado à bibliografia, aos dados do projeto e ao possível contexto de estudo, representam uma mais-valia para a elaboração desta dissertação. Também em estrita colaboração com este projeto, pretendo analisar uma das suas cinco capitais, Brasília. A escolha desta cidade capital foi baseada no facto de esta ser a capital de um país que talvez apresente as maiores taxas de desigualdade social, em termos de acesso ao ensino superior público e cujo mercado de explicações – o Brasil desenvolveu um sistema de *“cursinhos pré-vestibulares”* muito procurado e com uma ampla oferta – ainda não foi devidamente explorado e analisado pelos investigadores académicos.

Tendo em conta estes motivos, o fenómeno das explicações exige a atenção de todos os que estão direta ou indiretamente ligados à educação, constituindo-se como uma área de grande interesse educativo e social, para a qual pretendemos contribuir com o nosso modesto trabalho.

2. Objetivos de investigação

Com esta dissertação procuramos contribuir para o conhecimento sistematizado do fenómeno das explicações, no âmbito do Projeto *“Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais”*, bem como, contribuir para um melhor conhecimento do *reforço escolar* na cidade de Brasília.

Neste sentido, a partir de um levantamento inicial de pesquisa efetuada através da internet, procuraremos caracterizar a oferta de explicações em 5 centros de explicações em Brasília tentando relacionar, do ponto de vista académico e socioeconómico, essa oferta com as necessidades dos alunos que a estes centros recorrem.

Como linha de orientação para o nosso trabalho construímos a seguinte pergunta de partida:

Sob o ponto de vista de diretores e explicandos, como podemos caracterizar e analisar o modo de funcionamento dos *cursinhos comerciais* na cidade de Brasília?

E definimos os objetivos de investigação subdividindo-os em:

Objetivo geral:

Caraterizar e analisar a oferta e a procura de explicações de 5 *cursinhos comerciais* na cidade Brasília.

Objetivos específicos:

- a) Identificar, através da pesquisa na internet, *cursinhos comerciais* a operar na cidade de Brasília;
- b) Escolher 5 dos principais *cursinhos comerciais*;
- c) Analisar as informações fornecidas nos sites oficiais dos *cursinhos comerciais*;
- d) Caraterizar os *cursinhos comerciais*, considerando o modo como operam no mercado (negócio próprio, *franchising*, ...);
- e) Caraterizar as atividades que os *cursinhos comerciais* disponibilizam aos alunos/clientes (que tipo de atividades são realizadas, em que modalidade são disponibilizadas, áreas de negócio, ...);
- f) Caraterizar o perfil dos diretores que dirigem os *cursinhos comerciais*;
- g) Conhecer as razões que motivam os alunos a procurar estes *cursinhos comerciais*;
- h) Conhecer os diferentes impactes que estes *cursinhos comerciais* poderão ter para os alunos que a eles recorrem, na perspetiva destes últimos;
- i) Identificar as principais diferenças e semelhanças entre os 5 *cursinhos comerciais*, considerando as opiniões dos diretores/explicandos.

Este trabalho pretende contribuir para o conhecimento mais detalhado e aprofundado do fenómeno mercantilista dos centros de explicações, enquanto ensino paralelo da educação formal, criador de conhecidas desigualdades sociais no acesso ao sistema público de ensino superior.

3. Metodologia de investigação

O nosso trabalho realiza-se, tal como já foi referido anteriormente, em colaboração com o *Projeto Xplika Internacional*, pelo que nos trouxe inúmeras vantagens na deslocação ao local que serve de contexto ao nosso estudo, assim como o livre acesso à bibliografia específica sobre este tema. A parte empírica do nosso trabalho caracteriza-se por se tratar de uma investigação que se

aproxima ao método de estudo de caso, tratando-se no estudo em apreço de casos múltiplos localizados na cidade de Brasília; como técnicas de recolha de informação, pretendemos utilizar: a recolha e análise documental de obras bibliográficas de referência e a pesquisa através da Internet de páginas oficiais de *cursinhos* a operar na cidade de Brasília; as entrevistas; e o inquérito por questionário. Os meios utilizados para a análise e o tratamento dos dados recolhidos também serão aqui sumariamente descritos.

4. Estrutura do trabalho

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, para além da Introdução e das Considerações Finais, que também integram este trabalho.

No capítulo I – **As explicações enquanto fenómeno mundial em expansão** – pretendemos enquadrar teoricamente o fenómeno das explicações, com base nos estudos realizados por alguns investigadores nacionais (como António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa e Alexandre Ventura) e a nível internacional (com os trabalhos realizados por Mark Bray, Janice Aurini, Cândido Gomes e João Bacchetto). É nossa intenção analisar as políticas educativas que têm promovido os investimentos privados em educação bem como caracterizar as várias posturas governamentais face ao fenómeno das explicações. Tentaremos também trazer à luz a panorâmica global do fenómeno na sombra, i) descortinando as razões que podem estar na origem da sua grande procura; ii) caracterizando o seu mercado e as diversas formas de negócio que as explicações podem assumir; iii) bem como os possíveis impactes que poderão sentir aqueles que recorrem a esta atividade.

No capítulo II – **As explicações no Brasil** – pretendemos apresentar uma breve caracterização do sistema educativo do Brasil, e do acesso ao ensino superior brasileiro, com base nos principais normativos legais subjacentes aos níveis de ensino e à sua respetiva avaliação. Neste capítulo a ênfase é atribuída ao mercado do *reforço escolar*, à caracterização da sua procura e à análise das suas diferentes formas de oferta. O esforço monetário que muitas famílias fazem para que os seus filhos o frequentem, bem como as principais (des)igualdades subjacentes a todo este processo, vão ser também alvo de pesquisa e reflexão nesta parte do nosso trabalho.

No capítulo III – **A investigação empírica: opções metodológicas** – tal como o título indica, pretendemos enumerar e enquadrar teoricamente as escolhas sobre a metodologia de investigação a utilizar neste trabalho, bem como proceder à caracterização das principais técnicas de recolha e de tratamento de dados a utilizar no nosso estudo empírico.

O último capítulo deste trabalho, capítulo IV – **Os cursinhos comerciais na cidade de Brasília: apresentação e análise dos dados** – apresenta o Estudo Empírico desta dissertação, nomeadamente: o contexto onde decorreu a investigação; os intervenientes no estudo (os alunos que frequentam os centros e os diretores destes centros) e a sua perceção sobre o *reforço escolar*; a análise e a caracterização da oferta e da procura, cruzando os dados recolhidos com as opiniões de alunos e diretores. Pretendemos também neste capítulo analisar a postura política do governo brasileiro perante os *cursinhos comerciais*.

É nosso objetivo apresentar e interpretar os dados recolhidos sobre o nosso objeto de estudo, tendo sempre em conta o enquadramento teórico subjacente à temática central deste trabalho.

Capítulo I

As explicações enquanto fenómeno mundial em expansão

Tendo por base os estudos desenvolvidos por diversos autores, neste primeiro capítulo centramos a nossa análise em alguns conceitos considerados fundamentais para percebermos a base da nossa temática, caracterizando o fenómeno das explicações a nível nacional e a sua expansão internacional. Também nesta parte do nosso trabalho pretendemos analisar a procura das explicações no contexto dos mais diversos sistemas educativos e os possíveis impactes académicos resultantes desta atividade. Tendo-se tornado parte integrante do mercado educativo, as explicações passaram a assumir diversas formas de negócios, que aqui pretendemos apresentar e analisar. Procuraremos também saber que tipos de respostas governamentais subjazem, por detrás deste fenómeno, analisando de uma forma mais crítica e reflexiva a sua adequação ou a falta dela, ou simplesmente a indiferença de muitos governos, situando-a no contexto do atual mercado neoliberal do sistema público de ensino.

1. Políticas educativas e investimentos privados em educação

Há já algum tempo que o papel do Estado no sector da educação se tornou uma preocupação de difundida análise e ampla discussão para vários investigadores, quer em Portugal (Barroso, 2005; Afonso, 2008; Silva, 2009...), quer em outros países (Belfield & Levin, 2004; Burch, Steinberg & Donovan, 2007; Jezine, Chaves & Cabrito, 2011). Neste contexto as influências neoliberais proliferaram, talvez fortemente influenciadas por um discurso hegemónico a que cada vez se associam mais vozes, sendo que o seu impacto se fez sentir em países de todo o mundo, através das políticas educativas que defendem o “encorajamento do mercado” (Barroso, 2005: 741), enquanto se apresentavam com alternativas mais competitivas e compensadoras do ponto de vista económico.

Atualmente, a “crise do Estado Providência”, como lhe chamaram Moreira & Alves (2009: 18), deu origem a um “Estado Regulador” ou Estado Neoliberal (Silva, 2009: 28), facilitador da “defesa de mudanças com base em novos modelos de “gestão pública”. Nesse sentido o setor público é pressionado a adoptar práticas do sector privado, “tidas como mais eficientes e responsáveis na determinação e consecução dos objectivos organizacionais” (idem).

Deste modo, a criação de várias propostas por parte de diversos países “para a educação pública integrar os bens que devem ser considerados *mercadorizáveis*” (Afonso, 2008: 29), deu “lugar à adopção de diferentes medidas da reestruturação do sistema público de educação” (Barroso & Viseu, 2003: 900). A própria União Europeia impulsionou reformas educacionais nacionais a partir do acordo de Bolonha, da Estratégia de Lisboa e do Método Aberto de Coordenação (MAC) que estabelece como áreas prioritárias comuns de intervenção: a economia, a educação, a formação, a proteção social, a pobreza, o ambiente, as tecnologias e a investigação (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011). Para Burch, Steinberg e Donovan (2007: 117), a adoção deste modelo poderia permitir uma melhoria da qualidade dos serviços educativos e a substancial redução de custos associados a este sector, ideia partilhada por Bray que defende que a “privatização se apresenta como uma estratégia para reduzir os custos pagos pelo governos e para promover a eficiência das instituições de ensino” (1998: 636). Neste contexto, muitos foram os que viram na educação uma área de investimento e de obtenção de consideráveis capitais, conforme nos é descrito no trabalho de Ball e Youdell (2008) sobre as formas de privatização escondidas na educação pública.

É evidente que apesar de esta ser já uma preocupação com alguns anos, continua a estar na ordem do dia inquietando os atuais governos, para quem o emagrecimento das contas públicas se tornou prioritário, não sendo o sector da educação uma exceção na aplicação destas medidas,

sendo que “[...] estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema” (Dale, 2004: 437).

Segundo os ideais neoliberais, a redução da intervenção do Estado nas políticas públicas poderia passar pela liberalização do mercado, pela privatização ou pela (des)regulação de serviços públicos. A privatização educativa poderá apresentar-se, de acordo com Belfield e Levin, sobre a forma de:

“Cheques-ensino; escolha da escola pública; desregulamentação da escola pública; contratação de serviços específicos; benefícios e isenções fiscais às famílias; subsídios e bolsas a escolas privadas; ensino doméstico e pagamentos privados de educação e competição entre escolas e instituições educativas” (2004: 23-24).

Estas medidas parecem ter em comum a defesa de um maior poder de decisão para as famílias dos alunos onde está subjacente uma estratégia que visa contribuir para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de “mobilidade social ascendente” (Afonso, 2008: 30).

O neoliberalismo e a globalização passaram assim “[...] a estruturar caminhos reguladores ao nível das políticas e das ações curriculares processadas a partir de mecanismos de inclusão e exclusão, em que a educação é concebida como estratégia política para o alcance da hegemonia econômica, política, cultural e ideológica da lógica mercantilista do capitalismo” (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011: 58). Para estes autores a análise da educação deverá ter em atenção “as dimensões das políticas educativas e das suas formas de governação, que terá implicações diretas no seu financiamento e regulação” (idem, 2011: 45).

O Estado deixando de ter responsabilidade direta no fornecimento de alguns serviços pode considerar entregar esta gestão a prestadores de serviço (Ball, 2004: 1109), numa lógica de incentivo ao *outsourcing* defendido pelos ideais neoliberais, onde, segundo LeGrand “proliferam a competitividade entre uns e outros fornecedores (privados, voluntários e públicos) (1991: 1260), numa lógica de “quase-mercados” que o autor vê assim: «são “mercados” porque substituem fornecedores estatais monopolistas por fornecedores independentes competitivos, e são “quase”- mercados porque se diferenciam dos mercados tradicionais em vários aspetos» (LeGrand, 1991: 1259-1260).

No decorrer destas alterações e transformações da “livre concorrência” no mercado educativo, muitas começam a ser as entidades privadas que veem “[...] os serviços sociais, e a educação em específico, [...] como oportunidades de negócio e de lucro” (Ball, 2004: 1107-1108), como é o caso do *mercado educacional* e, dentro deste, de forma mais específica e restrita, o *mercado das explicações* (Afonso, 2008: 30). Também na opinião de Neto-Mendes (2008: 98):

«A problemática da crise do Estado e a afirmação de orientações de *quase-mercado* são contornos de uma discussão que não pode escamotear a tendência para a “privatização” crescente das responsabilidades, presente quer na tomada de decisão (“devolvida” às famílias) quer nos encargos mensais que representam as despesas com a educação: sabe-se hoje que a indústria das explicações absorve uma parcela significativa dos custos que muitas famílias suportam com a educação dos seus filhos.»

De facto, o recurso por parte dos alunos a apoio educativo fora da escola surge cada vez mais a cargo de empresas – de *reforço escolar* (Brasil), de *explicações* (Portugal) – no quadro de um mercado educacional cada vez mais competitivo. A “*educação na sombra*”, termo pelo qual é muitas vezes apelidado este fenómeno das explicações, é uma indústria em grande expansão e transformação que se tem vindo a afirmar globalmente (Bray, 1999; Davies & Aurini, 2006) de tal modo que Dang e Rogers entendem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande sector educativo” (2008: 161), pois algumas dessas empresas já não se afirmam “coladas” à escola formal, que já não se preocupam tanto em “reforçar a escola”, mas que se começam a afirmar como “alternativas à escola”, como “centros de aprendizagem”, com orientações, metodologias e currículos próprios, num questionamento progressivo, não só à qualidade da escola, mas, porventura, também à sua legitimação enquanto instituição social, pois as explicações podem fabricar uma realidade escolar em que “*o desempenho mascara a desigualdade*” (Sá & Antunes, 2007: 148).

Neste seguimento muitas são as questões e as preocupações – sociais, políticas, económicas, de justiça e equidade, de organização escolar, de gestão curricular e pedagógica, de qualidade e de avaliação educacional – que se levantam, cuja análise e discussão não pode permanecer mais na ignorância de todo um “*mundo na sombra*” que, como veremos mais à frente, afeta de forma cada vez mais intensa os alunos, as famílias, os professores e as próprias escolas.

2. Respostas políticas à atividade das explicações

A análise da complexidade do fenómeno das explicações sob o prisma das políticas de regulação obriga-nos a ter em conta um conjunto de dimensões, nem sempre devidamente avaliadas: 1) os fatores que estão na origem quer da oferta quer da procura; 2) as características que a atividade pode assumir e que estão estreitamente correlacionadas com o regime político, a economia, a cultura, o sistema de ensino; 3) as representações sociais sobre a qualidade do ensino nas escolas e sua relação com as explicações, entre outros aspetos, direta e indiretamente relacionados com os anteriores (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2008: 2). Assim, importa

também clarificar que neste trabalho quando falamos do posicionamento adotado pelos diversos governos dos diferentes países face ao fenómeno das explicações, referimo-nos às suas políticas de regulação, às suas respostas legislativas e formais face a esta atividade.

A prática das explicações tem sido objeto de alguma atenção por parte das autoridades políticas nos mais diversos quadrantes políticos e geográficos, embora muito diversas sejam as políticas e as práticas adotadas para responder a esta temática. Hallak e Poisson (2004) categorizam no seu trabalho uma divisão tripartida das respostas políticas ao fenómeno das explicações:

- 1) Os países que ignoram a atividade das explicações;
- 2) Os países que escolheram a via da proibição, total ou parcial;
- 3) Os países que reconheceram a atividade e que avançaram mesmo com políticas educativas que encaram as explicações como um aliado para a melhoria dos resultados escolares.

Hallak e Poisson (2004) referem que os países que ignoram as explicações, como por exemplo o Canadá e o Japão, fazem-no por múltiplas razões: 1) porque os seus governos não conseguem lidar com as explicações; 2) porque os seus governos não querem agir em relação a estas; 3) ou então porque consideram que não são responsáveis pelo fenómeno, seja porque o sector tem pouca expressão, seja porque na sua ótica devia ser regulado pelas forças do mercado. Bray, debruçando-se sobre esta mesma temática, concorda com as tentativas de justificação desta posição por parte dos governos aqui analisadas por Hallak e Poisson. Para este autor, esta atitude é tomada por governos que não podem ou não querem agir em relação às explicações (Bray, 2003: 15). A estes países que ignoram as explicações, Silova e Bray (2006: 100) acrescentam os exemplos do Reino Unido, Sri Lanka e da Nigéria, cujos governos não possuem a capacidade de fiscalizar a atividade das explicações.

Dos países que escolheram a via da proibição, a Coreia do Sul é um dos melhores exemplos, pois tentou proibir, sem sucesso, a frequência das explicações nos anos 80. Segundo Lartigue (2000), as explicações foram banidas no início da década de 80, do século passado, e a proibição foi levantada em 2000, quando foi declarada inconstitucional, por atentar contra os direitos básicos das famílias na educação das crianças. Silova e Bray (2006: 101) indicam que a opção de proibir abrange todas as explicações de natureza comercial, e que se baseia comumente na premissa de que as explicações fomentam desigualdades sociais. Indicam, para além do exemplo da Coreia do Sul, os casos do Camboja, Ilhas Maurícias e Myanmar. No entanto, de acordo com estes autores, estas proibições não foram eficazes em nenhum destes casos, porque os governos não foram capazes de as fazer cumprir.

Neto-Mendes, Costa e Ventura (2008) referem que para além da proibição total e absoluta, se regista ainda a via das proibições parcelares, resultantes, de qualquer forma, de uma orientação política que privilegia o reconhecimento da atividade e que procura assegurar-lhe alguma forma de enquadramento: falam das restrições que contemplam um determinado nível de ensino (casos das Ilhas Maurícias e Hong Kong), determinados dias ou horários (Taiwan), ou a proibição de exercício da atividade a professores quando estão envolvidos os seus próprios alunos (Quênia, Bósnia-Herzegovina, Croácia, Polónia). Portugal enquadra-se nesta secção, embora este vá um pouco mais longe ao estender a proibição aos alunos das escolas onde os professores lecionam. Em 2005, surgiu um normativo resultante do novo enquadramento legal, referindo que um professor da escola pública não poderia exercer atividade privada, o que incluía as explicações, quando estão envolvidos quer os seus próprios alunos, quer quaisquer outros que frequentem a escola onde leciona:

“A autorização de acumulação de funções a que se refere o presente diploma só pode ser concedida se verificadas, cumulativamente, as seguintes condições: [...] e) Se a atividade privada a acumular, em regime de trabalho autónomo ou de trabalho subordinado, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente, designadamente a prestação de serviços especializados de apoio e complemento educativo, de orientação pedagógica ou de apoio sócio-educativo e educação especial, não se dirija, em qualquer circunstância, aos alunos do agrupamento ou da escola onde o mesmo exerce a sua atividade principal” (Portaria nº 814/2005, de 13 de Setembro).

Neto-Mendes, Costa e Ventura (2008: 694) analisando este mesmo normativo, dizem-nos que as restrições normativas valem o que valem, como sabemos: valem como mensagem que as autoridades políticas enviam à sociedade, definindo possibilidades e interditos, como é o caso, mas a sua eficácia levanta muitas dúvidas, sobretudo se não forem acompanhadas de medidas complementares que mostrem as vantagens da medida (tarefa complexa tendo em conta a diversidade dos interesses em presença: autoridades, professores, pais, alunos), por um lado, e a inequívoca vontade política de tornar consequentes as orientações normativas, o que pressupõe rigor e controlo, por outro lado.

De acordo com Gomes et al. (2010b), as políticas educativas, em Portugal já incidiram, tangencialmente, na regulação das suas práticas, mas têm ignorado a sua importância e dimensão, sobretudo no que concerne às questões fundamentais que se levantam na área da igualdade de oportunidades e da equidade do acesso à educação.

A terceira postura possível a adotar pelos governos é a de reconhecer e regular a atividade das explicações. Silova e Bray (2006: 100) referem que alguns governos têm-se mostrado dispostos a ter um papel de intervenção e procuraram regular o mercado para limitar as dimensões negativas das explicações. Estes autores acrescentam que o ponto de partida inicial habitual é o enquadramento legal, que deve definir com clareza o que se entende por explicações e por centros de explicações, e depois os governos decidirão quais são os recursos que tencionam disponibilizar para a monitorização e a aplicação das suas regulamentações (Silova & Bray, 2006: 100). Nas Ilhas Maurícias, Hong Kong e Taiwan, por exemplo, decidiu-se tomar esta atitude (Hallak & Poisson, 2004). Estes autores referem ainda que os governos que pretendam regular as explicações utilizam diferentes métodos: as regulamentações podem ser restritas a aspetos não-educacionais como a existência de saídas de emergência e de ventilação adequada; regulamentações mais extensas podem lidar com os custos das explicações, o tamanho das turmas e os currículos adotados, e serem apoiadas por inspeções e sanções (Silova & Bray, 2006: 100).

Bray avança ainda, para além da categorização tripartida de Hallak e Poisson (2004), com uma quarta postura, menos comum, possível de adotar pelos governos: a de encorajar ativamente as explicações (Bray, 2003: 15). De acordo com Silova e Bray (2006: 100), alguns governos percecionam as explicações como possuindo dimensões valiosas que merecem um encorajamento ativo. As políticas destes governos baseiam-se na premissa de que as explicações fornecem instrução adaptada às necessidades dos alunos e contribuem para o desenvolvimento do capital humano, o que beneficia não apenas os indivíduos em questão mas também a sociedade em geral (Silova & Bray, 2006: 100). Este encorajamento pode restringir-se ao enquadramento legal, ou pode incluir também subsídios, disseminação de informação para colocar em contacto potenciais explicadores e clientes, cursos de formação para explicadores e incentivos fiscais (Silova & Bray, 2006: 100). Exemplos de países que adotaram esta resposta são: França, Singapura e a África do Sul (Silova & Bray, 2006: 100).

Segundo Neto-Mendes, Costa e Ventura (2008), as intervenções governamentais com impacto nas explicações não resultam apenas da aplicação de legislação cujo intuito é disciplinar a atividade. Uma parte significativa dessas repercussões resulta, em alguns países, de políticas educativas que colocam os centros privados de explicações ao serviço de medidas de *discriminação positiva*, cujo historial, ainda que sob múltiplas formas, conheceu já variadas formas no seio dos sistemas escolares mundiais, visando essencialmente uma população que, por razões socioculturais e económicas, é considerada escolarmente menos apetrechada. Esta faceta

da análise não pode ser descurada porque, nos contextos em que é adotada, procura responder às preocupações de equidade e justiça, dimensões a que as sociedades civis mais fortes e organizadas atribuem grande importância. Hallak e Poisson (2007: 269) referem que em Singapura, por exemplo, o Estado financia centros privados que desenvolvem programas de explicações para estudantes oriundos de estratos socioeconómicos baixos. Nos Estados Unidos da América o programa *No Child Left Behind* (nenhuma criança é deixada para trás) apresenta medidas paralelas a esta, de certa forma, que terão contribuído, segundo alguns autores, para o incremento do número de centros de explicações e para o aumento das respetivas receitas, especialmente no caso das companhias franchisadas mais conhecidas. Analisando este programa, Azevedo (2011) refere que ao terceiro ano consecutivo sem cumprir os objetivos, as escolas são obrigadas a promover serviços educativos suplementares (*“supplemental educational services”*, que consistem no apoio em leitura e matemática) de acordo com a escolha dos pais e em colaboração com as autoridades educativas. Os diferentes governos estaduais escolhem um conjunto de centros de explicações (públicos e privados) e contratualizam com eles o fornecimento do serviço. Constituída a bolsa dos fornecedores de explicações, a administração educativa notifica os pais sobre a oferta e estes podem escolher o fornecedor do serviço. Segundo Boehner (2005), citando o Departamento Federal de Educação, foram aprovados mais de 1600 prestadores de “serviços educativos suplementares” desde que o programa *No Child Left Behind* arrancou. A promoção de uma política de liberdade de escolha do fornecedor do “serviço educativo suplementar” contribuiu decisivamente para o fortalecimento da indústria de explicações. Neto-Mendes (2008: 91) referindo-se também à implementação desta Lei:

«Este é, sem dúvida, o caso de uma decisão política que teve um impacto muito profundo sobre o mercado das explicações: a injeção de dinheiros públicos [...] e a promoção de uma política de liberdade de escolha do fornecedor do “serviço educativo suplementar” contribuíram decisivamente para o fortalecimento da indústria de explicações. Ressalta, desde logo, a decisão dos poderes públicos ao mais alto nível de conferir aos centros de explicações (maioritariamente de iniciativa privada) o estatuto de assessoria externa que visa fundamentalmente promover os bons resultados dos alunos nos testes e exames».

O governo dos Estados Unidos ao optar por uma política em que fundos são atribuídos para serviços educativos suplementares, que podem ser providos por diferentes organizações e que têm como objetivo melhorar os resultados dos alunos na escola, parece assim estar a encorajar ativamente o desenvolvimento de explicações.

Concluindo com a ideia de Ventura, Neto-Mendes, Costa e Azevedo (2006) a análise das políticas de regulação das explicações reconhece, à partida, o que parece óbvio mas nem sempre é reconhecido como tal: estamos perante uma atividade com forte implantação social, com evidentes conexões com o trabalho escolar (mas paradoxal e frequentemente ignoradas ou desvalorizadas por muitos professores e pelas autoridades educativas), para já não falar no seu significativo valor económico, muitas vezes relegado para o domínio da economia informal.

3. As explicações – caracterização de um fenómeno globalizado

A análise da bibliografia específica sobre o tema das explicações mostra que o conhecimento sistemático com condições para ser divulgado no ocidente começa a ser construído há cerca de duas décadas, nos anos 90 do século passado – com destaque para os trabalhos de Bray (1999); Stevenson e Baker (1992); Glasman (1991; 1996) – embora a grande expansão da investigação publicada aconteça na primeira década do séc. XXI. Em Portugal este trabalho iniciou-se cerca de uma década mais tarde, por parte da equipa de investigação do *Projeto Xplika*, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2003)¹. O *Projeto Xplika* deu origem a cinco estudos realizados até à data, cujo objetivo principal era o de conhecer melhor a dimensão nacional das explicações. Trata-se de quatro dissertações de mestrado e de uma tese de doutoramento, por esta ordem: Neto (2006), Silveirinha (2007), Amaral (2009), Madaleno (2009) e Azevedo (2011). Todos estes trabalhos foram orientados por investigadores do *Xplika* e pretenderam alargar o conhecimento do fenómeno a outros contextos em Portugal. A atenção que a muitos mereceu esta temática é coincidente com a emergência de alguns sinais de revitalização do mercado educativo, de que destacaremos, no plano político, a publicação do primeiro *ranking* de escolas em 2001 (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003; Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2008) e, no plano comercial, a crescente abertura da indústria nacional das explicações a empresas multinacionais que gradualmente se vão instalando e ganhando dimensões consideráveis. De acordo com a equipa de investigação do *Projeto Xplika*, as explicações poderão ser caracterizadas:

“Como um serviço educativo privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico dos alunos que se têm desenvolvido de uma forma extraordinária desde a década 80 do século XX em praticamente todo o Mundo.” (Costa, Mendes & Ventura, 2003: 56).

¹ Ver Site oficial do Projeto: <http://xplika.web.ua.pt/> e Costa, Neto-Mendes e Ventura (Eds.). (2008). *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Esta definição pode padecer de algumas limitações como todas as definições, mas transmite o essencial: as explicações vivem de uma relação entre a oferta e a procura de um serviço educativo específico, através de um contrato formal ou informal, do qual aparentemente decorrem vantagens para todas as partes envolvidas.

Este tipo de educação *paralela* sobre o qual falamos neste texto, e que Bray (1999) convencionou chamar “*shadow education*” (educação na sombra), corresponde a um conjunto alargado de atividades estruturadas, desenvolvidas fora da instituição escolar, com o fim de melhorar o desempenho académico dos alunos e de assim potenciar as suas oportunidades educacionais. Na *sombra* porque: (1) “este sistema só existe porque o sistema formal de ensino existe”; (2) “este sistema imita o sistema formal”; (3) “em quase todos os países é dada muito mais atenção ao sistema formal do que à sua sombra”; (4) “as características do sistema na sombra são muito menos distintas do que as do sistema formal”(Bray, 2008: 11).

As explicações parecem estar a desempenhar um papel cada vez maior na escolarização, com muitos alunos a recorrer a esta de uma forma regular, e até constituindo para alguns uma parte importante da sua rotina diária. De facto, como pode ser comprovado pelos relatos originários de diferentes países, alunos de todas as regiões do mundo utilizam este serviço pago e esta parece ser uma atividade que está a experienciar um crescimento exponencial, tanto no número de utilizadores como no número dos agentes fornecedores do serviço – Bray (1999: 24-25) apresenta estatísticas sobre o uso de explicações em países tão diversos como o Brasil, Camboja, Egito, Guiné, Hong Kong, Japão, República da Coreia, Malásia, Malta, Ilhas Maurícias, Marrocos, Myanmar, Singapura, Sri Lanka, Taiwan, Tanzânia e Zimbabué; Baker, Akiba, LeTendre e Wiseman (2001) e Baker e LeTendre (2005) apresentam os resultados da análise de respostas dadas pelos alunos do sétimo e oitavo anos acerca do seu recurso às explicações aquando da sua participação no estudo TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), em 1995, em 41 países. Em trabalhos anteriores (Ventura, Neto-Mendes, Costa & Azevedo, 2006; Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2007;) procuraram mostrar, através de uma panorâmica internacional, como este fenómeno tem verdadeiramente uma dimensão global, apesar de serem tão díspares as realidades analisadas quer do ponto de vista geográfico, quer em termos de estágio de desenvolvimento e respetiva inserção na economia global. De acordo com Ventura (2008), ao contrário do que seria suposto, a dimensão deste fenómeno não tem uma relação direta com o nível de bem-estar económico dos países, pois manifesta-se em países desenvolvidos e em países

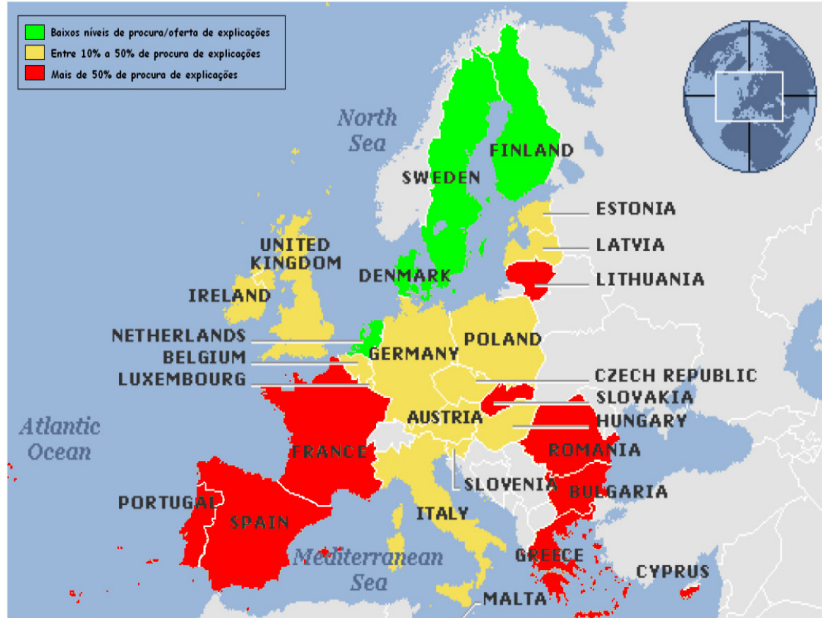
tão pobres como o Vietname (Hallak et al., 2005), Cambodja (Hallak & Poisson, 2004), Bangladesh (Shafiq, 2002) ou Quênia (Wanyama & Njeru, 2004).

Mark Bray, um dos autores que mais se tem dedicado ao estudo desta temática, aponta-nos alguns aspetos que, tendo em conta o contexto global, ressaltam da investigação realizada sobre o fenómeno das explicações:

- As explicações são um tipo de atividade com uma grande importância, tanto em países prósperos quanto em países pobres;
- O fenómeno está em crescimento;
- Embora o recurso às explicações se verifique em todos os níveis de ensino, acentua-se especialmente nos anos de escolaridade em que os alunos são sujeitos a exames, quer ao nível do ensino primário, quer do secundário;
- As estruturas organizacionais para as explicações são muito variadas, desde as individualizadas até às multinacionais;
- A qualidade das explicações é muito diversa, sendo poucos os países em que os respetivos governos criam legislação sobre as qualificações dos “explicadores”, dimensão dos grupos, etc. (2002: 47).

Num dos seus mais recentes trabalhos, realizado para a Comissão Europeia, *“The Challenge of Shadow Education”* (Bray, 2011) apresenta as principais conclusões da investigação internacional sobre o mercado das explicações em 27 países europeus tendo como base as estatísticas do PISA (*Programme for International Student Assessment*) que foram anteriormente verificados pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). Tentamos sintetizar de forma muito breve os dados apresentados neste relatório, bem como as principais conclusões através da Figura 1 e sua posterior análise:

Figura 1 – Níveis de oferta e procura de explicações em países europeus



Fonte: Adaptado de Bray, Mark. (2011).

Podemos através da análise ao mapa verificar que o fenómeno das explicações está a crescer consideravelmente em muitos países europeus. No entanto, é perceptível que a sua extensão não apresenta a mesma intensidade em todos os países. Verificamos por exemplo que a procura das explicações atinge o seu valor mais alto nos países do Sul da Europa com percentagens que podem chegar acima dos 80% como é o caso do Chipre (Bray, 2011: 21). Os países da Europa Oriental apresentam também valores considerados altos (Bray, 2011: 21-23), cuja explicação segundo Bray poderá ter tido origem na transição política e na crise económica nas décadas de 1980-1990 na União Soviética, em que para fazer face a salários muito baixos, muitos foram os professores que virão nas explicações um rendimento suplementar (2011: 24-25). Na Europa Ocidental, o mercado das explicações encontra-se em franco crescimento, pois segundo Bray, estes dados refletem a crescente competitividade das sociedades para o aumento da empregabilidade e das competências, aspectos marcantes da mercadonização da educação que se tornou socialmente aceite nestes países (2011: 25). Contudo também existem países que apresentam valores muito baixos de procura e oferta de explicações como é o caso dos países da Europa do Norte (caso da Dinamarca, Finlândia e Suécia), onde a qualidade da escola continua a ser inquestionável e onde o sistema público parece ainda fornecer meios eficazes e suficientes para não alimentar um mercado de explicações paralelo (Bray, 2011: 25).

Resumindo, esta parte do nosso trabalho com as palavras de Ventura, Neto-Mendes e Costa (2008: 46-47):

“A dimensão, diversificação e globalização do fenómeno das explicações [...] levam-nos a equacionar, designadamente em termos do volume de negócios e dos indivíduos envolvidos, que estamos perante uma actividade que parece ter abandonado já a sombra em que se encontrava ofuscada e que, cada vez mais e de forma desinibida, se expõe à luz do dia, ensombrando, agora, ela própria, o sistema educativo formal (público ou privado)”.

4. Os possíveis impactes das explicações

O recurso às explicações pode acarretar consigo inúmeros impactes, que para uns podem ser considerados positivos, enquanto para outros podem representar uma conotação mais negativa.

Azevedo (2011: 133-136) resume no seu trabalho as principais perspetivas a favor e contra as explicações, apresentadas por diversos autores estrangeiros (Silvona & Kazimzade, 2006; Lee & Shouse, 2008; Husremovic & Trbic, 2006; Heyneman, 2008) e portugueses (Guimarães, 2005; Amaral, 2009). Na sua obra, a autora resume aqueles que para si são considerados os mais frequentes impactes positivos das explicações, como sendo: um investimento adicional na formação dos estudantes, contribuindo para o aumento do interesse e da motivação pela disciplina a que recebem este tipo de apoio; e para os explicadores, como forma de obter um rendimento extra. O lado menos positivo das explicações, segundo esta autora (idem), assenta sobretudo nas premissas de que: as explicações tendem a influenciar o sistema formal de ensino; a exacerbar desigualdades sociais; a acarretar grandes investimentos económico-financeiros para as famílias e a incentivar uma menor participação dos alunos na sala de aula.

Atendendo às várias referências que encontramos na literatura sobre esta temática é possível agrupar os vários níveis dos impactes das explicações em: económicos, educacionais, sociais e políticos. A este último dedicamos anteriormente uma análise mais detalhada no ponto 2 deste Capítulo.

Um dos conhecidos impactes que as explicações podem ter para os alunos é de origem social e económica. No Egipto, um estudo efetuado por Fergany em 1994 revelou que as despesas com as explicações consumiam entre 15% e 20% das despesas totais das famílias rurais e urbanas, respetivamente. Em Singapura, dados recolhidos por George referentes ao ano de 1992 indicam que as despesas familiares com as explicações ascendiam a US\$200 milhões (Bray, 1999: 27).

Ainda no mesmo trabalho encontramos referências aos investimentos familiares realizados com explicações na Coreia do Sul, onde as famílias gastam cerca de 2,9% do GDP (*Gross Domestic Product*) em explicações, do primário ao secundário (Kim, 2004). No ano de 2003, as despesas com as explicações foram estimadas em 12,4 biliões de dólares, o equivalente a 55,9% do orçamento de Estado para a educação (Lee, 2005: 100).

Em Portugal, o facto de se saber que pelo menos 1/4 dos alunos que frequentam explicações tem o pai ou a mãe com formação académica superior indicia que estamos a falar de uma procura que mobiliza também as classes média e alta. Este cenário é claramente reforçado pelo estudo de Tavares et al. (2008) que estabelece uma relação entre o nível de escolaridade dos pais e mães dos estudantes do Ensino Superior e a área e o curso escolhidos: os estudantes oriundos das classes mais baixas tendem a concentrar-se nas áreas das ciências da educação e ciências económicas, os que vêm das famílias de nível social e académico mais alto privilegiam, por oposição, áreas como o direito, as artes e as ciências. Curiosa é a situação na área da saúde, com dois cenários completamente distintos: em medicina (ensino universitário) 73% dos estudantes são filhos de pais diplomados pelo ensino superior, enquanto que em enfermagem e tecnologias da saúde (formação politécnica) 73% dos estudantes têm pais que não chegaram a frequentar o ensino superior (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a). Esta situação merece ser olhada com atenção, nomeadamente se pretendermos submeter as explicações e os impactes admitidos pelos próprios estudantes à luz de preocupações de justiça social e de equidade (Neto-Mendes, Costa, Ventura & Azevedo, 2008d). As explicações têm também um impacto bastante significativo no orçamento familiar. Em Portugal, quase metade (48,5%) dos alunos inquiridos na *Cidade Aquarela* afirma gastar entre 71-140 € por mês, 14,4% entre 141-210 € e 4,9% admitem gastar mais de 210 € (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a). Já num trabalho anterior (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2003), os autores revelaram que os preços cobrados por explicações do 12º ano variavam entre 10 e 15 euros por sessão. Num país em que o salário mínimo está ainda ligeiramente abaixo dos 500 euros é relativamente simples entender porque é que uma família de baixos rendimentos terá sérias dificuldades em pagar este tipo de apoio externo (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2003).

Um outro possível impacto das explicações pode ser sobre a vida pessoal dos alunos. De acordo com Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008a), para além das cerca de 24 horas/semana que os alunos passam em aulas na escola, quase metade dos alunos (44,3%) inquiridos no âmbito do *Projeto Xplika* consagra 4 a 10 horas por semana às explicações, podendo ainda haver outras atividades complementares (música ou desporto, por exemplo). De facto estes números levam-

nos a interrogarmo-nos sobre a qualidade das socializações e vivências que a sociedade atual proporciona aos jovens e se não acarretará este investimento futuras lacunas nos processos de relações intra e/ou interpessoais, visto que, por falta de tempo, poderão muitas vezes ficar remetidos para segundo plano. Esta preocupação está presente no estudo de Bray sobre o impacto das explicações para estudantes residentes em Singapura, onde é referido que as famílias de alto poder económico consideravam que as explicações podiam ser prejudiciais para os seus filhos pois sobrecarregavam muito as crianças (2005: 8).

As explicações poderão também fazer sentir o seu impacto ao nível do sistema formal de ensino, nomeadamente ao que à escola pública diz respeito. No trabalho de Amaral (2009: 82-83), a autora estudou esta interferência, nomeadamente ao nível da sala de aula. Com base no estudo que realizou, para esta autora parece não haver dúvidas de que as explicações têm efeitos positivos e negativos quer sobre os alunos, quer sobre os próprios professores. Segundo a autora, para muitos alunos o efeito é positivo, proporcionando maior interesse e motivação, até mesmo uma maior participação nas aulas e mais empenho para alguns, mas também podem contribuir para o aumento dos momentos de distração. Sobre os professores, este estudo refere que a sua opinião (89% dos inquiridos numa escola secundária) é que a frequência de explicações altera a postura dos alunos em sala de aula. Uma parte significativa (31%) destes professores faz uma avaliação negativa desta alteração de postura ao associá-la a alunos mais barulhentos. Contudo também são assinaladas alterações positivas, como a melhoria da participação nas aulas e da autoestima (Amaral, 2009: 92-93).

No trabalho de Azevedo (2011: 133) a autora cita Husremovic e Trbic (2006: 158) para referir o impacto das explicações na motivação dos alunos. Para estes autores alguns alunos apoiam-se inteiramente na ajuda provida pelo explicador – nas tarefas que vão da realização dos trabalhos de casa à preparação para os testes – e perdem a motivação e os hábitos de trabalho necessários para um estudo independente. Num outro estudo deste mesmo trabalho, Hussein (1987: 91-93) refere que os alunos podem mesmo faltar às aulas e investir somente em explicações, facto que também poderá desmotivar os próprios professores.

De facto, como podemos comprovar através dos estudos anteriormente referidos, as explicações podem ter um impacto importante no processo de ensino-aprendizagem, especificamente dentro da sala de aula.

Para Bray e Silova, as explicações no seio do sistema escolar:

«Podem ser consideradas benéficas quando auxiliam os alunos a compreender e a apreciar as suas aulas na escola; no entanto, de acordo com alguns estudos, as explicações

podem também ter um efeito negativo na sala de aula, pois podem, por exemplo, causar uma diminuição de motivação dos alunos em relação às aulas» (2006: 34-35).

Também Ventura, Neto-Mendes, Costa e Azevedo referem que:

«O reconhecimento desta realidade leva-nos a equacionar diversas problemáticas como as que dizem respeito à interferência que estas podem ter na própria escola, nomeadamente: [...] as questões pedagógicas com que, perante a situação, se debatem os professores na gestão da sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem; os processos de avaliação das escolas e a construção e publicitação dos conhecidos rankings, sendo o fenómeno das explicações mais um dos elementos de enviesamento destes resultados; ou mesmo, à própria configuração da escola actual que, enquanto organização ('ainda' com professores...) se poderá traduzir em mera agência de legitimação e de certificação de conhecimentos obtidos 'à sua margem'» (2006: 11-12).

Posto isto, podemos considerar que os êxitos da educação formal e do sistema educativo na sombra são como que duas faces da mesma moeda: quanto mais determinantes são os efeitos do diploma escolar para a mobilidade social maior é a competição das famílias por um lugar nas melhores escolas, o que potencia a corrida às explicações e aos melhores explicadores, como acontece amiúde.

5. A procura de explicações no contexto dos sistemas educativos

Quando tentamos conhecer as origens sociais dos alunos que recorrem especificamente a este tipo de serviço, Portugal não foge à regra quando analisamos o que se passa em muitos outros países: o fenómeno das explicações é uma presença transversal em todas as classes sociais, não se confirmando de alguma forma o mito, presente ainda para alguns, que estas são um recurso para os alunos com mau aproveitamento escolar de classes económicas mais desfavorecidas. A comprovar esta teoria, Costa, Ventura e Neto-Mendes, mostram através do estudo que realizaram, que são os “novos herdeiros” quem mais procura ganhar vantagens com este apoio extra (2008: 157). Pais que entendam que os filhos têm de concluir cursos superiores socialmente valorizados estão dispostos a endividar-se para pagar a explicadores particulares (Psmatier, 2005).

Em Portugal, as explicações atingem o ponto alto, em termos de procura, no 12º ano, um momento marcante no sistema educativo português por ser o ano de conclusão e de certificação do Ensino Secundário, por um lado, mas é também, e sobretudo, por outro, o ano decisivo para o

acesso ao Ensino Superior. A existência de exames nacionais, usados, em primeira instância, para a conclusão e certificação do Ensino Secundário, e em segunda instância, pelas universidades para seleção dos seus alunos, transforma os alunos finalistas do Ensino Secundário em potenciais clientes dos explicadores. Os resultados agregados dos três anos (2004/05; 2005/06; 2006/07) do *Projeto Xplika* indicam que 56,6% dos alunos do 12º ano frequentaram explicações no ano terminal; o questionário lançado pelo Ministério da Educação em 2005 revela que 57,9% dos estudantes afirmam ter frequentado explicações durante o seu percurso académico (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a); Amaral (2009: 78-89) faz uma análise diferenciada dos alunos do 11º e 12º ano por cursos e conclui que são os alunos de Ciências e Tecnologias os que mais frequentam explicações (53%), seguidos dos alunos de Línguas e Humanidades (26%) e de um curso profissional (8%). Azevedo e Neto-Mendes (2010) revelam que 49,4% dos alunos universitários inquiridos afirmam ter recorrido ao apoio das explicações durante o Ensino Secundário. O estudo de caso realizado na única escola privada de que temos informação (Madaleno, 2009: 78-89) confirma a presença significativa do fenómeno das explicações: identifica 26,7% de alunos do Ensino Secundário que dizem ter frequentado explicações durante este ciclo de estudos, perspetiva que o inquérito nacional realizado em 2005 pelo Ministério da Educação parece credibilizar, ao revelar que 10,1% dos frequentadores de explicações eram alunos de escolas privadas. Tais resultados mostram uma quase coincidência com as estatísticas disponibilizadas pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação (GEPE) que assinalam que 10,2% de alunos dos Cursos Gerais (11º e 12º ano) estavam matriculados em escolas privadas (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a). Apesar do carácter assumidamente exploratório de alguns destes estudos, parece reforçar-se a ideia de que cerca de metade dos alunos do Ensino Secundário procura realmente este tipo de apoio fora da escola proporcionado pelas explicações. Ainda assim, podemos encontrar alunos que recorrem às explicações em todos os níveis de escolaridade. Efetivamente, desde a escola primária (Neto, 2006) à universidade (Azevedo, 2011) verifica-se que há oferta e que há procura deste serviço de apoio educativo extraescola, variando naturalmente a intensidade e a natureza dos apoios. De facto, não é apenas em Portugal que quando o ingresso no Ensino Superior é feito com o recurso a exames a procura por apoio complementar fora da escola aumenta. De facto, muitos são os autores que relacionam diretamente as explicações com a realização de exames (LeTendre, Rohlen & Zeng, 1998; Ireson & Rushforth, 2004; Lynch & Moran, 2006; entre outros...) em diversas partes do mundo. No caso do Egito, é também um exame nacional que define quais os estudantes que vão para as escolas profissionais (consideradas menos conceituadas), e quais os que ingressam nas escolas

secundárias. As famílias economicamente mais favorecidas apostam em explicações para ajudarem os seus filhos a serem bem-sucedidos nos exames. Famílias com um poder aquisitivo mais baixo, desmoralizam e acabam por ver os seus filhos abandonarem a escola, pois acreditam que sem este apoio os seus filhos não conseguirão ter sucesso (Bray, 2005: 6). Muitos pais encaram o facto de os filhos recorrerem às explicações como um investimento, especialmente quando os filhos se encontram em momentos decisivos de transição no seio do sistema educativo e que terão os seus dividendos num futuro próximo (Ireson & Rushforth, 2004). Estes mesmos autores realizaram também um estudo no Reino Unido, em que a grande maioria dos alunos que realizava a transição da escola primária para a secundária (6º ano), tinham que realizar os exames GCSE e o 13º ano para ingressar no Ensino Superior, referiam que recorriam a explicações para estas os auxiliarem a ter notas altas nos referidos exames (Idem, 2004: 10). Na Turquia, os alunos recorrem a explicações em primeiro lugar, para preparar a entrada na Universidade; em segundo para preparar o acesso a universidades específicas, tais como "*Anatolian High School*", ou universidades privadas; e em terceiro lugar, para receber formação complementar no ensino básico ou secundário (Tansel & Bircan, 2004: 5). No entanto, a procura por esta atividade de apoio escolar complementar em outros casos poderá não estar apenas diretamente relacionada com a ambição de sucesso nos exames. Lee (1996) identificou, num estudo que realizou em Hong Kong, as seguintes razões apontadas pelos estudantes para o recurso às explicações – baixo rendimento escolar (71%); dificuldades no entendimento das matérias (14%); preparação para os exames nacionais (8%) e vontade dos pais (2%). De acordo com Silveirinha (2007), em algumas sociedades, enviar os filhos para as explicações está ligado a um certo prestígio social. Por sua vez, Glasman (2007), a propósito da situação da expansão do fenómeno em França, considera, antes de mais, que os alunos não são suficientemente ajudados na escola por falta de tempo e de espaços dedicados a essa missão. Para além disso, este autor considera que a pressão social exercida sobre os pais de alunos com mau desempenho académico também contribui para um crescimento do mercado de apoio fora da escola. Segundo ele, os pais, ao não quererem ser considerados demissionários pelo resto da família, pelos professores ou pelos diretores das escolas frequentadas pelos seus filhos, desencadeiam um processo de deslocalização da responsabilidade pelo sucesso/insucesso académico dos seus filhos. Em face dessa tensão decorrente de uma potencial desconfiança social relativamente à eventual culpa no insucesso académico dos seus filhos, os pais ficam aliviados pelo facto de poderem atribuir a uma entidade exterior a responsabilidade de apoio ao trabalho escolar (Glasman, 2007). Concomitantemente,

muitos pais, conscientes da sua falta de tempo para ajudar os filhos nos trabalhos de casa, encontram nas explicações, uma alternativa viável a esta situação (Davies, 2004: 6).

No Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, segundo Paiva et al. (1997), os pais enviam os filhos para as explicações para não permanecerem nas ruas após o *terminus* das aulas, por ser considerado perigoso (Bray, 1999: 61).

De facto, como podemos analisar, as explicações são um fenómeno de alcance mundial procuradas pelas mais variadíssimas razões, que podemos resumir nas palavras de Silveirinha:

«A procura das explicações está ligada, entre muitos outros fatores – à massificação escolar, à alteração de hábitos de estudo, às deficiências ao nível das aprendizagens básicas, à diminuição da qualidade do ensino público prestado –, ao fenómeno social de competição e ao desejo de os pais verem os seus filhos bem posicionados socialmente» (2007: 75).

6. A evolução da indústria das explicações e as suas diversas formas de negócio

Se o recurso por parte dos estudantes ao apoio particular (todos já tivemos explicações; ou já fomos explicadores; ou conhecemos alguém que já frequentou explicações) sempre constituiu uma realidade presente nos processos de aprendizagem, o desenvolvimento exponencial que o *mercado das explicações* atingiu nas últimas décadas infligiu-lhe contornos bem diferentes, com o “*explicador doméstico*” tradicional a ceder lugar à empresa, ao grupo económico e às variadíssimas situações de *franchising* que se multiplicam por milhares de centros espalhados por todo o mundo.

Procurando compreender os fatores que poderão estar na origem do reforço deste mercado das explicações (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008a), Almerindo Afonso destaca três: 1) “a já longa crise da escola pública e suas consequências sociais e académicas”; 2) “o reforço das estratégias de preservação de (velhos) estatutos e privilégios de classe”; 3) “estratégias para aumentar as probabilidades de concretizar expectativas de mobilidade social ascendente” (Afonso, 2008: 27).

Constituem-se como um “mercado”, como já atrás foi referido e o sucesso do mercado é a promessa de que todos ganharão, de que todos terão vantagens. Do lado dos trabalhadores que prestam o serviço – os *explicadores* –, as vantagens serão naturalmente económicas e de prestígio, quer esta seja uma ocupação em exclusividade ou a tempo parcial; para os estudantes e suas famílias os benefícios esperados podem traduzir-se na conquista de vantagens competitivas na luta pelas mais altas classificações escolares que dão acesso aos melhores cursos e universidades.

Num país como Portugal, a transformação profunda das condições de exercício da atividade das explicações está associada: i) ao crescimento da oferta empresarial (sob as designações mais comuns de “centro de explicações” ou “centro de estudos”) face à oferta mais tradicional disponibilizada pelo explicador individual; ii) à diversificação das formas de negócio, com a entrada em cena dos *franchisados*, quer estes sejam nacionais (*Academia do Estudante*, *Morangos*; *Teen Academy*, etc.) quer representem a entrada no país de multinacionais, como é o caso da francesa *Academia* ou das americanas *Mathnasium* e *Tutor Time* (Costa, Ventura, Neto-Mendes & Azevedo, 2008); iii) à inovação ao nível da oferta, com o aparecimento de explicações ao domicílio e através do recurso à internet², que introduz profundas alterações na relação entre o prestador de serviços e o cliente, incrementando os níveis de conforto e de personalização, no primeiro caso, confirmando novas utilizações para as tecnologias da informação e da comunicação a uma escala sem paralelo, no segundo. A atividade das explicações passou também a afirmar-se como sendo, não apenas uma atividade em *part-time* para muitos explicadores de onde conseguiam extrair um rendimento extra, como empurrados pela crise e pelo desemprego, se começou a caracterizar como sendo o seu único meio de subsistência, como assinala Neto-Mendes (2004: 32):

“ [...] Com a crise de empregabilidade que os professores experimentam de há uns anos a esta parte [...] as explicações surgem já para muitos como a ocupação principal, senão mesmo a única, inviabilizado que está pelas regras do mercado (oferta e procura) o vínculo contratual, mesmo que a prazo, com uma escola. Aliás, ainda que não disponhamos de informação consistente sobre o assunto, temos evidências de que as explicações são mesmo para muitos professores o primeiro contacto com a actividade docente”.

São já vários os trabalhos que se debruçaram sobre a temática do local onde os estudantes frequentam as explicações. Amaral no trabalho que desenvolveu inquiriu os alunos sobre o local onde frequentavam as explicações, sendo que a grande maioria destes alunos indicou ter tido explicações na casa do explicador (62%); 36% dos alunos indicou ter recorrido a um centro de explicações e 2% referiu outra situação (2009: 78). No estudo de Bento (2009: 6) 13 alunos indicaram ter tido explicações em casa do explicador e 11 alunos em centros de explicações. Nos resultados finais do Inquérito às Condições do Recurso a Explicações reportados

² Sobre este tema consultar: Ventura & Jang (2010).

por Ventura, Costa, Neto-Mendes e Azevedo (2008: 136), em relação ao local onde decorreram as explicações durante o ano letivo de 2004/2005, a maioria dos alunos indicou a casa do explicador (73,5%, 9.624 alunos), 20,9% (2.739 alunos) o centro de explicações, 4,8% (631 alunos) referiu outra situação e 3,2% (423 alunos) indicou a casa do explicando.

Procuremos, então, conhecer um pouco melhor cada um destes contextos.

6.1. Explicadores “públicos” e “domésticos”

Silveirinha (2007) realizou o seu estudo na Cidade *Aquarela*, uma cidade de média dimensão localizada no litoral centro de Portugal, a mesma onde o *Projeto Xplika* concentrou as suas pesquisas. A autora (2007: 144-145) realizou 15 entrevistas com explicadores e classificou-os em dois tipos:

1. Explicadores – “domésticos”: profissionais cuja atividade principal é a de professor, mas que, simultaneamente, no seu tempo livre, desempenham outra função, a de explicadores. Esta denominação prende-se precisamente com o local onde o serviço é prestado: em casa do explicador, na sua sala de jantar, de estar, no sótão ou numa cave.
2. Explicadores – públicos”: Explicadores de centros de explicações abertos ao público. Estes podem ser, ou não, professores de escolas públicas ou privadas e que, para além da sua atividade se constituir legalizada, na maioria das situações, as explicações constituem a principal e por vezes a única atividade profissional que exercem.

No trabalho desenvolvido por Silveirinha e Costa (2007), os autores estabelecem diferenças significativas entre os chamados “explicadores domésticos” e os “explicadores públicos”. Pode-se afirmar que explicadores *domésticos* e *públicos* não se distinguem tanto pelas matérias em que são especialistas (praticamente as mesmas: Matemática, Física, Química...), mas antes pelo perfil etário e profissional: i) no grupo dos explicadores *domésticos*, os autores identificaram um perfil dominante de licenciados e profissionalizados, com uma situação profissional estável, uma média de idades de 58 anos e um tempo de serviço como docentes maioritariamente situado no intervalo entre os 25 e os 35 anos, havendo indícios de que muitos terão iniciado a sua atividade de explicadores ainda antes de serem docentes – estes dados parecem revelar, por um lado, a elevada estabilidade e o estatuto que alguns explicadores conseguiram conquistar no meio onde desenvolvem a sua atividade profissional como

professores da escola pública e como explicadores, circunstância que parece, por outro lado, dispensar muitos deles da necessidade de recorrer à publicidade para atrair clientes uma vez que estes parecem ser um dos meios de divulgação mais eficaz, ainda de acordo com este estudo; quanto ao grupo dos explicadores *públicos*, o trabalho que estamos a citar (Silveirinha & Costa, 2007) traça um quadro muito diferente do anterior: todos possuem licenciatura, mas apenas pouco mais de metade dos inquiridos possui profissionalização para a docência, sendo em geral um grupo jovem (maioritariamente entre os 26 e os 35 anos de idade), sem experiência de ensino e sem vínculos contratuais com escolas do sistema regular de ensino, o que seguramente representa uma circunstância potenciadora do seu envolvimento na indústria das explicações, agora num contexto mais organizacional e empresarial que é conferido pelos centros de explicações.

6.2 Os centros de explicações e/ou centros de aprendizagem

Segundo o trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005), as explicações são comumente vistas como uma atividade que suplementa o que foi ensinado na escola regular e através da qual o explicador ajuda o aluno a compreender melhor os conteúdos explorados nas aulas ou a preparar-se para um teste ou exame. Para além disso, as explicações são normalmente providas por professores, nas suas casas, no domicílio dos alunos ou em pequenos centros de explicações. Enquanto alguns destes centros são pequenos empreendimentos, outros constituem-se como verdadeiras empresas de explicações que funcionam em muitos casos em situação de *franchising*.

No entanto, estes centros/empresas franchisadas podem ter particularidades muito distintas, de acordo com a forma como operam no mercado, a metodologia de trabalho que utilizam, a orientação de ensino que demonstram para uma disciplina específica, etc.

No Canadá, por exemplo, tem-se assistido ao crescimento destas empresas dedicadas exclusivamente a esta atividade. Segundo Davies e Aurini (2006: 123), «nos últimos 30 anos, o número de empresas formais de explicações cresceu entre 200% e 500% nas maiores cidades canadianas». Aurini (2004: 478) relata que na cidade de Toronto o número de locais ocupados por empresas de explicações passou de 10, em meados dos anos 60, para 74 no ano 2000. Muitos destes locais são franchisados de grandes empresas de explicações, e como nos é dito por Aurini e Davies (2003: 2) algumas destas companhias (como por exemplo: a *Kumon*, a *Sylvan Learning Center*, *Oxford Learning Center* e a *Academy for Mathematics and Science*), possuem centenas de

franchisados espalhados por todo o país. Vejamos de uma forma mais particular, uma destas empresas: a Kumon.

A Kumon (www.Kumon.com) merece a nossa atenção pelas suas principais características, dimensão e expansão. Esta empresa começou a operar nos anos 50, como uma atividade “pai-filho”, e tem atualmente cerca de 3,7 milhões de clientes, com franchisados através do mundo inteiro e particularmente no Japão, Coreia do Sul, Estados Unidos, Tailândia, Brasil e Austrália. O método Kumon baseia-se em folhas de exercícios sequenciais e assenta na memorização e no progresso gradual. O programa desenvolvido por esta empresa tornou-se tão conhecido, que foi até já utilizado em escolas norte-americanas. Por exemplo, Oakley, Lawrence, Burt, Boxley, e Kobus (2003) discutiram a adoção deste método em quatro escolas do 1º ciclo do Ensino Básico (*elementary schools*) no distrito escolar de Pontiac, no Michigan. No entanto, Bray (2006) afirma que muitos professores que acreditam mais em métodos de ensino baseados na compreensão têm sido muito críticos deste sistema, impondo-se contra este tipo de metodologia de ensino.

Quando analisamos a realidade francesa, verificamos que o *ranking* do mercado francês, no que a empresas de explicações diz respeito, é constituído por cinco grandes prestadores de serviços. Contudo, apesar de existirem centenas de empresas a operar na área das explicações a empresa que parece possuir maior importância e influência, é (de acordo com Ventura, Neto-Mendes & Costa, 2005: 3-4) a Acadomia. Esta empresa oferece explicações ao domicílio em França. A Acadomia é um exemplo de sucesso deste tipo de centros (www.academia.fr). Esta empresa possui também filiais em Espanha (www.academia.es) e Portugal (www.academia.pt), para apenas falarmos dos mais próximos. No *site* oficial português da empresa esta é apresentada como o Nº 1 europeu do apoio escolar ao domicílio. Tendo por base o facto da aprendizagem em ambiente familiar ser muito mais eficaz, a Acadomia criou uma rede de explicadores que se deslocam ao domicílio dos alunos para prestarem um apoio escolar de qualidade e personalizado (www.academia.pt). Segundo Leboucher (2005), desde a sua fundação, esta empresa recrutou cerca de 30.000 professores para prestar serviço a 70.000 famílias e leciona atualmente, só no território francês, “cerca de 2 milhões de aulas por ano” nos domicílios dos seus clientes. Contava (de acordo com Brulavoine, 2005) em 2004 com uma rede de 63 franchisados, uma faturação de 68 milhões de euros, um ritmo de crescimento de 40% ao ano e estava cotada na bolsa de Paris, já desde Abril de 2000. A filosofia da *Academia* enquadra-se perfeitamente na legislação francesa em termos dos benefícios fiscais concedidos aos contribuintes individuais que empregam pessoas nos respetivos domicílios. Com efeito e de acordo com Brulavoine (2005), os explicadores registados nesta empresa não são empregados dela, mas sim dos pais que requerem aulas

particulares para os seus filhos. O site oficial da *Academia* (<http://www.academia.fr>), refere que esta empresa também acompanha o desempenho dos alunos que utilizam os seus serviços através de “*conselheiros pedagógicos*”, que seguem e analisam o respetivo progresso ao longo do ano, que os aconselham e ajudam na seleção do explicador mais apropriado.

O estudo da expansão de empresas de explicações levou Aurini e Davies (2003: 5) a refletir sobre os franchises destas empresas e sobre o desenvolvimento de *learning centers* (centros de aprendizagem). Alguns países como Hong Kong, Coreia do Sul, Singapura, Taiwan, Grécia e Turquia possuem modelos de apoio privado à aprendizagem, de tal forma disseminados e embutidos nas práticas sociais, que será mais adequado referi-los como “*sistemas de tutoria paralelos à educação formal*” (Baker & LeTendre, 2005: 56). Tais sistemas vão muito para além do mero apoio à realização de trabalhos de casa. Eles são constituídos por atividades que consistem em “*oportunidades de aprendizagem organizadas e estruturadas miméticas dos processos escolares*” (Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman, 2001: 2). Aurini e Davies consideram mesmo que estes franchises-centros de aprendizagem encontram-se a transcender as atividades de preparação para testes e apoio aos trabalhos de casa e estão a diversificar as suas ofertas, tornando-se mais semelhantes às escolas e fornecendo uma alternativa a estas e não apenas um suplemento (2003: 5). Estes negócios diferem das explicações “tradicionais” porque têm como propósito ir para além da ajuda aos trabalhos de casa e preparação para os testes e oferecem diferentes objetivos educacionais, promovendo o desenvolvimento de capacidades e habilidades úteis ao longo da vida (Aurini & Davies, 2003: 6). Aurini (2004: 3) refere que alguns destes negócios, porque oferecem diferentes serviços e se distanciam do papel de apoio ao que é ensinado nas escolas, começaram a autonomear-se de “centros de aprendizagem” (“*learning centres*”), pois muitas destas empresas de explicações desenvolvem o seu próprio currículo e testes de enquadramento, os seus manuais e livros de exercícios e instrumentos de avaliação dos seus alunos e os serviços oferecidos podem incluir programas pré-escolares, programas de matemática e de leitura, programas de escrita e discurso em público e, nalguns casos, cursos acreditados (Aurini, 2004: 483). Desta maneira, centros como estes oferecem, na opinião de Aurini (idem), uma alternativa e não um suplemento ao que é ensinado na escola.

Assim os centros de aprendizagem possuem características que os diferenciam dos centros de explicações tradicionais, por exemplo:

- Por um lado, os centros de aprendizagem não seguem necessariamente aquilo que está a ser feito no momento pelos alunos na escola, e, em contraste, enfatizam o desenvolvimento de competências mais latas;

- Por outro lado, desenvolvem as suas próprias aulas, livros de atividades e testes diagnósticos, e utilizam estes testes para decidir em que programa inserir o aluno (Aurini & Davies, 2003: 6-7).

Concluindo com a reflexão de Ventura, Neto-Mendes e Costa:

«A inventariação das situações vividas em alguns países [...] parecem-nos [...] significativas do ponto de vista da sinalização de uma grande diversidade e riqueza das formas que as explicações podem assumir» (2005: 11-12).

Capítulo II

As explicações no Brasil

Neste capítulo, pretendemos enquadrar sucintamente o sistema educativo brasileiro e a sua relação com os *cursinhos*, definindo e caracterizando as suas especificidades, demonstrando através de um exemplo internacional a expansão da mercantilização da educação e as diversas formas que esta atividade pode assumir. Com base em perspectivas e estudos de alguns investigadores, é nosso objetivo delinear uma possível relação causal entre os principais momentos de avaliação e os *cursinhos*, tentando perceber de forma mais detalhada as vantagens competitivas que podem contribuir para que o aluno tenha maior sucesso escolar, problematizando questões importantes que podem advir deste recurso, como as desigualdades sociais e os avultados investimentos familiares.

1. A estrutura do sistema educativo brasileiro

Para melhor conhecermos a realidade que será o contexto do nosso estudo empírico, consideramos de extrema importância enquadrar o seu sistema de ensino, nomeadamente ao que à sua estrutura diz respeito.

A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respetivas Emendas Constitucionais em vigor.

De acordo com o Art. 21.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de:

1. Educação básica, formada por:
 - Educação infantil;
 - Ensino fundamental;
 - Ensino médio.
2. Educação superior.

Para melhor compreendermos este sistema de ensino foi preciso encontrar uma correspondência entre os níveis educacionais do Classificação Internacional Padronizada da Educação de 1997 (ISCED-97) e o Sistema Educacional Brasileiro, replicando-se a correspondência adoptada pela OCDE³:

³ Correspondência retirada do documento, *Education at a Glance 2011 - Indicadores da OECD, Relatório do País – Brasil*, disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/30/59/48670822.pdf>, consultado em 14-05-2012.

Figura 2 – Correspondência entre os níveis educacionais do ISCED-97 e o Sistema Educacional Brasileiro

Níveis do ISCED-97	Sistema Educacional Brasileiro (atual)
ISCED X Nenhuma formação formal	-
ISCED 0 (<i>Pre-primary level of education</i>) Educação Pré-primária - a partir de 3 anos de idade	Creche e Pré-escola (a partir de 3 anos de idade)
ISCED 1 (<i>Primary level of education</i>) Educação Primária	Ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 1º a 5º ano ou equivalente
ISCED 2 (<i>Lower secondary level of education</i>) 1º nível da educação secundária	Ensino fundamental de 5ª a 8ª série, 6º a 9º ano ou equivalente
ISCED 3 (<i>Upper secondary level of education</i>) 2º nível da educação secundária	Ensino médio
ISCED 4 (<i>Post-secondary non-tertiary</i>) Pós-secundário não-terciário	Não se aplica no Brasil.
ISCED 5 (<i>First stage of tertiary education</i>) Primeira fase da educação terciária	Educação terciária tipo B (Educação Superior em Tecnologia)
	Educação terciária tipo A (demais cursos de graduação – excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização <i>lato sensu</i> – mestrado e mestrado profissional)
ISCED 6 (<i>Second stage of tertiary education leading to an advanced research qualification</i>) – <i>doctoral and post-doctoral degrees</i> Segunda fase da educação terciária, conferente a qualificação avançada para investigação – doutorado e pós-doutorado.	Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>): doutorado

Fonte: Retirado de *Education at a Glance 2011 - Indicadores da OECD, Relatório do País – Brasil*, disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/30/59/48670822.pdf>, consultado em 14-05-2012.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96)⁴, tentaremos compreender em que moldes se desenvolve cada uma destas etapas do sistema de ensino.

Na primeira etapa temos a educação básica que «tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores» (Art. 22.º). Esta pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, «tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até aos seis anos de idade, em seus aspetos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade» (Art. 29.º); «a educação infantil é oferecida em creches, para crianças dos zero aos três anos de idade, e pré-escolas, para crianças dos quatro a seis anos de idade» (Art. 30.º).

Também da educação básica faz parte o ensino fundamental. Este tem como principal objetivo: «a formação básica do cidadão. Com duração de nove anos é obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos de idade» (Art. 32.º) – redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 – que refere ainda que «a oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria» (Art. 37.º).

O ensino médio, etapa final da educação básica, objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental: «tem a duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade» (Art. 35.º). Embora atualmente a matrícula neste nível de ensino não seja obrigatória, a Constituição Federal de 1988 determina a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da sua oferta (redação dada pela Lei n.º 12.061, de 2009).

Se o estudante assim o pretender, e as suas condições o permitirem, à conclusão da educação básica, segue-se o ingresso no ensino superior. Este nível de ensino académico tem como finalidades: «estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação

⁴ A legislação sobre o sistema educativo brasileiro foi consultada através do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, em 16-05-2012.

científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição» (Art. 43.º). O acesso à educação superior ocorre a partir dos 18 anos (ou 17 anos, se o estudante completar 18 anos no decorrer do primeiro ano do ensino superior), e o número de anos de estudo varia de acordo com os cursos e sua complexidade.

No que se refere às modalidades de ensino que permeiam os níveis supracitados, tem-se:

- «Educação especial: oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais» (Art. 58.º).
- Educação de jovens e adultos (EJA): «destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria» (Art. 37.º).
- Educação profissional: «que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia» (Art. 39.º) conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Além dos níveis e modalidades de ensino apresentados, no Brasil, devido à existência de comunidades indígenas em algumas regiões, há a oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas: «o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: i – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; ii – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações,

conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indianas» (Art. 78.º).

O Capítulo III, Seção I da Constituição Federal de 1988⁵, explicita quatro tipos de sistemas de ensino no Brasil, são estes: Federal (União), Estadual (Estados), Distrital (Distrito Federal) e Municipal (municípios). O Art. 211.º do supramencionado capítulo, diz-nos que: «a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar». Quanto às Universidades, estas: «gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão» (Art. 207.º).

De acordo com a Constituição, à União compete autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respetivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; Ao Sistema Federal de ensino compete: as instituições de ensino mantidas pela União; as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos federais de educação; Aos Estados e Distrito Federal cabe, organizar, manter e desenvolver os órgãos de ensino, bem como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respetivamente, os cursos das instituições de educação básica e superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; Por último, compete aos Municípios, organizar, manter e desenvolver os órgãos de ensino, bem como baixar normas complementares a autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Por seu lado, cada sistema de ensino tem os seus órgãos administrativos, pedagógicos, consultivos e deliberativos⁶: O Sistema Federal tem o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE); O Sistema Estadual a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e o Conselho Estadual de Educação (CEE); E o Sistema Municipal a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

A definição de referenciais e diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino também se encontra entre as prioridades destas esferas governamentais. Cabe à União,

⁵ Esta legislação foi consultada em 16-05-2012 através do site:

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf

⁶ Para mais informações sobre estes órgãos administrativos, pedagógicos, consultivos e deliberativos ver site: <http://mec.gov.br/>

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer as «competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum» (LDBEN, Capítulo IV, Art. 9.º).

De facto, foi possível constatar-mos a partir das leituras que realizamos a complexidade da estrutura do ensino brasileiro, o que tornou um pouco mais difícil o nosso trabalho dadas as especificidades muito próprias e diferentes, por exemplo do sistema educativo português. Contudo, pensamos ter conseguido assimilar as informações mais pertinentes que esperamos ter sintetizado com coerência, rigor e clareza.

Seguidamente centraremos a nossa atenção na caracterização de uma fase particular do sistema de ensino brasileiro: o ensino superior.

2. Caracterização do ensino superior brasileiro

Das inúmeras leituras realizadas para a elaboração deste trabalho, uma conclusão a que rapidamente chegámos, foi a de que a passagem do ensino médio para o ensino superior no Brasil, se apresenta como um momento de excelência na procura de *reforço escolar*.

Segundo Nascimento (2009), a procura do ensino superior faz-se pela promessa dos grandes benefícios sociais e económicos que poderão ser conseguidos através da obtenção do diploma respetivo. Silva (2003), reforçando a ideia anterior, acrescenta que os jovens das camadas populares veem a perspectiva da realização de um curso superior como um dos instrumentos essenciais na escalada da mobilidade social.

De acordo com Guarnieri, o sistema de educação superior brasileiro é composto pelos seguintes tipos de instituições:

«Universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Em relação ao tipo de administração, as Instituições de ensino superior (IES) dividem-se em públicas (como é o caso das instituições federais, estaduais e municipais) e privadas. De entre as públicas, as federais são mantidas e administradas pelo Governo Federal; as estaduais, pelos Governos Estaduais e as municipais pelo poder público municipal. Já as instituições privadas de ensino superior podem ser com ou sem fins lucrativos. No primeiro caso são as denominadas instituições particulares. Já nos casos onde não há fins lucrativos, tais entidades privadas podem ser constituídas por cooperativas e por professores, com finalidade de incluir representantes da comunidade; ou serem do tipo confessional; ou ainda filantrópicas – com finalidade de complementar as práticas governamentais» (2008: 25).

Jezine, Chaves e Cabrito estabelecem um paralelismo interessante entre o acesso ao ensino superior brasileiro e o acesso ao ensino superior em Portugal. Para estes autores a expansão do ensino superior no Brasil ocorre sobretudo no sector privado, enquanto em Portugal o setor público é o que apresenta um maior número de estudantes (idem, 2011: 76).

No entanto, é preciso realçar o facto de que o ensino público/estatal em Portugal não é gratuito e os estudantes têm de pagar propinas, facto que eleva os custos familiares na despesa com a educação dos filhos. No Brasil, a explicação para um grande número de candidatos poderá estar no facto de as universidades mais cobiçadas serem as públicas totalmente gratuitas. Contudo, a maior parte das vagas estão nas universidades privadas e são também estas que ao mesmo tempo se encontram difundidas em maior número no território brasileiro. Estas instituições podem cobrar aos seus alunos mensalidades muito altas que a maioria não pode pagar⁷. Este facto contribui de forma decisiva para a imediata exclusão de candidatos provenientes de famílias com baixo poder económico, o que consequente traz sérias questões sobre a equidade no acesso ao ensino superior (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011: 76).

Com este cenário torna-se claro que este nível de ensino continua inacessível a uma parte bastante significativa da população estudantil brasileira, tornando-se a requalificação da oferta da rede de ensino superior uma preocupação do governo central brasileiro e o objeto de estudo de muitos investigadores (Sguissardi, 2008; Mancebo, 2004; Jezine, 2010, Chaves, 2010; entre outros).

De acordo com Nascimento, o governo do Brasil, consciente desta lacuna, criou algumas estratégias como a: “a) ampliação de vagas nas instituições federais de ensino a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); b) ampliação do Financiamento Estudantil; e c) instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni)” (2009: 30).

Sobre o Reuni, Nascimento esclarece que:

“[...] No sentido de ampliar as vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES), está em andamento uma reestruturação desta modalidade por meio do decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, denominado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, e o índice de mais de 30% de vagas ociosas no setor privado. Deste modo, o governo federal pretende cumprir uma meta de dobrar o

⁷ A UNIP (Universidade Paulista), a maior universidade privada do Brasil em 2009, disponibiliza os valores dos cursos neste site: <http://www.unip.br/vestibular/cursovalores.asp>. A consulta destes dados é interessante para constatar que as mensalidades podem ser em relação ao valor do salário mínimo no Brasil (R\$622,00 em 2012).

número de estudantes – “*ingressantes e concluintes*” – na educação superior” (2009: 30-31).

No estudo que realizou sobre o acesso ao ensino superior público brasileiro, Baroni refere que o ProUni foi uma saída encontrada pela atual administração federal para aumentar o acesso da população, de renda mais baixa, ao ensino superior, sem comprometer mais o orçamento governamental. O referido programa consiste na concessão de bolsas (integrais ou parciais) em instituições particulares a estudantes com baixo poder económico e como contrapartida concede isenções fiscais a essas mesmas universidades. (2010: 28).

No trabalho deste mesmo autor, poderá ler-se que: “Segundo o portal do MEC, desde sua criação, em 2004/2005, até ao segundo semestre de 2009, o ProUni já havia concedido um total aproximado de 600 mil bolsas, sendo 70% integrais” (Baroni, 2010: 28).

Para Baroni, este programa contraria claramente o princípio de disponibilizar recursos públicos apenas para instituições públicas de educação, pois assenta numa lógica de “troca de favores” entre o estado e o privado (2010: 30).

Embora possa ser entendido por alguns como uma medida que caminha no sentido da construção da igualdade no acesso ao ensino superior, a verdade é que a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições participantes neste programa tem sido amplamente questionada e muitas são as vozes que se erguem para demonstrarem o seu desagrado pelas medidas que consideram incipientes. Baroni conclui que, “o programa não avança no sentido da ampliação do acesso ao ensino superior público de qualidade. É antes um “remendo” encontrado justamente porque não se construíram alternativas satisfatórias disso acontecer até ao presente momento” (2010: 30). De facto, vários são os autores que continuam a criticar as opções realizadas pelo Estado brasileiro: Jezine, Chaves e Cabrito, defendem que a dinâmica de expansão do ensino superior “favorece o setor privado e a lógica mercadológica do capitalismo, mantendo os processos de exclusão de sujeitos, que historicamente são excluídos do acesso a educação” (2011: 76); já para Nascimento, “as políticas implementadas pelo governo brasileiro podem ser configuradas como estratégias de atendimento às recomendações neoliberais ao favorecer, em sua maioria, o setor privado e não atender as reais condições financeiras da população” (2009: 28).

2.1 Processos de seleção no acesso ao ensino superior do Brasil

É no decorrer (e/ou no final) do ensino médio, que os estudantes brasileiros são colocados à prova. Ao exame de acesso às universidades (conhecido como *vestibular*) têm-se

sucedido nos últimos tempos outros métodos avaliativos que tendem a tornar-se tentativas de minimizar os muitos resultados negativos que derivam de uma única oportunidade (caso do *vestibular*). O *vestibular* é o principal instrumento de seleção consolidado há anos como via de acesso em todo o país. Segundo Baroni:

“O vestibular foi instituído no Brasil no início do século XX e, quase cem anos depois, continua a ser a principal forma pela qual as instituições do Ensino Superior selecionam os seus alunos. Pressupõe-se que cumpre bem o papel de selecionar os mais aptos e de maior mérito, desempenhando dupla função: demonstrar os conhecimentos e as habilidades obtidos nos anos de estudo anteriores; e antever quais são os indivíduos que possuem maiores chances de apresentar bom desempenho no curso superior” (2010: 31).

Pensando na forma de seleção predominante no país, Rubem Alves escreveu um artigo para um jornal nacional onde considera que:

«Os vestibulares são inúteis. Os supostos saberes exigidos para os exames estão condenados ao esquecimento. Eu não passaria nos vestibulares, nossos reitores não passariam nos vestibulares, os professores de cursinhos não passariam nos vestibulares. Mas que processo substituiria os vestibulares? Minha sugestão: um sorteio [...]» (2005⁸)

De facto, muitos são os autores que se insurgem contra esta forma de seleção no acesso ao ensino superior.

Baroni cita no seu trabalho o Projeto de Lei do Senado n.º 65/2005, em que se propunha que o acesso aos cursos de graduação das instituições públicas fosse feito por um misto de exame e sorteio. Para justificar esta tomada de posição, o referido Projeto de Lei, enumerava as seguintes desvantagens do vestibular, tal como hoje o conhecemos:

- «1) É um fato episódico, que avalia o processo de aprendizagem;
- 2) reforça a criação de cursinhos ou o carácter propedêutico das escolas direccionadas para certos vestibulares, em detrimento da formação de valores e da cidadania;
- 3) seleciona não os alunos com mais aptidão, mas os que tiveram oportunidade económica e social de frequentar os melhores colégios e cursinhos;
- 4) a maratona de preparação e submissão aos vestibulares representa trauma psicológico e reforça a baixa autoestima» (2010: 32).

Castro refere na sua obra “*Sua excelência o vestibular*” a existência de certas escolas que concentram a aprovação nos vestibulares mais difíceis:

⁸ Texto publicado na *Folha de São Paulo* no dia 18-12-2005 e consultado em 16-05-2012.

«São aprovados para os cursos mais cobiçados os alunos que frequentaram por longo tempo as escolas que são melhores e que exigem continuado esforço do aluno durante todo o tempo e não, apenas, no último ano» (1982: 18).

Nos últimos anos, alguns professores, técnicos e o próprio Ministério da Educação têm-se manifestado no sentido de considerar o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) um substituto adequado para os vestibulares. Esta é uma prova única a que os alunos se poderão submeter voluntariamente para ingressar nas universidades federais que aderirem a este exame. A ideia é que os candidatos não sejam submetidos a uma maratona de exames em diferentes faculdades.

Baroni considera esta prova mais conceitual e de maior articulação entre as diversas disciplinas, contrariamente ao vestibular que normalmente se encontra mais ligado a conteúdos específicos. Desta forma, o ENEM pode ser vantajoso, no sentido em que:

«Pode aumentar as chances de aprovação dos candidatos oriundos de meios sociais menos abastados – por exemplo, os concluintes das escolas públicas – sugerindo que a substituição de vestibulares “conteudistas” por provas mais abrangentes tende a favorecer candidatos que, no Ensino Médio, não tiveram a oportunidade de conhecer com mais profundidade as diferentes disciplinas do currículo» (2010: 97).

Contudo, este autor refere que não deixa de ser um enorme paradoxo propor que todos os alunos do país sejam submetidos a um mesmo exame, por melhor que seja o seu desempenho, com a alegação de que isso pode proporcionar maior liberdade curricular às escolas do ensino médio. Sob um ponto de vista menos positivo, o autor assinala o facto de as escolas e os cursinhos, que anteriormente já se especializavam em preparar alunos para os vestibulares, poderem acabar por se transformar também em especialistas na preparação para o novo ENEM (2010: 101).

Outro aspeto menos positivo é o facto de não existir comprovação histórica que confirme a democratização do acesso ao ensino superior por meio do ENEM (Sousa & Alavarse, 2009).

De acordo com Baroni:

«Tentando avaliar de maneira mais completa o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, buscando possibilitar “outras chances”, para que um mau desempenho num ano possa ser compensado no seguinte, algumas instituições têm implementado o modelo de Avaliação Seriada. A Universidade de Brasília destina 50% das vagas de cada um dos seus cursos de graduação, a estudantes que participam do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Entre 1999 e 2006, 8.547 alunos ingressaram no ensino superior por via dessa modalidade. O

conteúdo não é cumulativo e a primeira prova vale 100, a segunda 200 e a terceira 300. Depois, é calculada a média que classificará o candidato» (2010: 103).

Os alunos inscritos no programa, se assim o desejarem, ainda podem concorrer a uma vaga pelo *vestibular* único.

Bacchetto descreve no seu trabalho que os objetivos do PAS são de caráter geral e específico:

«Como objetivo geral o programa define: implantar um processo seletivo para os cursos de graduação da UnB alicerçado na integração da educação básica com a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, com base no princípio de que a vida escolar deve-se caracterizar como um *continuum*. Os objetivos específicos são definidos de forma a: 1) selecionar os futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático, não como o produto de um único exame seletivo episódico, mas como a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio; 2) definir os parâmetros de um processo seletivo que busque a avaliação da aprendizagem significativa, em que se privilegie a reflexão sobre a memorização, a qualidade sobre a quantidade de informações, o ensino sobre o adestramento, o processo sobre o produto; 3) adotar como eixo estruturador da avaliação a contextualização e a interdisciplinaridade, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades» (2004: 729).

Sobre os conteúdos programáticos escolhidos para integrar a concepção das várias provas, a Universidade de Brasília esclarece:

«Os conteúdos programáticos [...] foram propostos por comitês constituídos por professores de escolas públicas e particulares, e da própria UnB, e aprovados em fóruns abertos a todos os interessados. Isso significa, ao contrário do que acontece tradicionalmente, que o conhecimento a ser exigido foi definido por professores que conhecem a realidade das escolas e que buscaram selecionar o que é realmente importante em cada disciplina. O PAS não enfatiza a memorização de fórmulas, regras e classificações. É fundamental que o aluno seja capaz de compreender, raciocinar e analisar questões realmente relevantes para a sua formação como cidadão consciente e capaz de opinar criticamente a respeito de problemas da atualidade e de modificar a sociedade em que vive.» (Universidade de Brasília, 2012⁹).

⁹ A Universidade de Brasília disponibiliza no seu site informações detalhadas sobre o Programa de Avaliação Seriada (PAS): www.cespe.unb.br/pas; consultado em 16-05-2012.

Sobre as propostas de avaliação, realizadas ao longo do ensino médio, e mais particularmente sobre o PAS, Baroni contrapõe no seu trabalho dois pontos de vista divergentes:

«De um lado:

Segundo Oliveira [1987, apud Bacchetto, 2003] essa avaliação no decorrer do Ensino Médio possui inúmeras vantagens quando comparada ao vestibular tradicional, pois permite ao aluno, professor e escola identificar e corrigir possíveis deficiências de ensino durante o aprendizado. Esse modelo parece diluir a tensão existente em um único exame, eliminando os cursinhos preparatórios. Este modelo ressalta ainda a aproximação entre aluno, professor, escola e universidade (Silva & Padoin, 2008: 81).

Do outro:

A alternativa de seleção que está sendo cogitada e praticada é a avaliação seriada, que requer entre três a seis baterias de provas. Para os candidatos de menor poder aquisitivo, trata-se de uma verdadeira corrida de obstáculos, sobretudo quando necessitam deslocar-se para outra cidade. Esse modelo aumenta as chances dos que podem preparar-se em “cursinhos”. Reservar uma fração de vagas para quem pode submeter-se à avaliação seriada talvez seja uma decisão que aguce mais a seletividade social (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2001: 151)» (Baroni, 2010: 103-104).

Também com uma visão mais negativa desta iniciativa, surge Bacchetto que considera:

«Que o vestibular parcelado pode prejudicar aquelas famílias que não têm possibilidade de preparar seus filhos para três diferentes exames, mas conseguem se esforçar monetariamente por um ano bancando um cursinho pré-vestibular. Entretanto reconhece que o fim dos cursinhos, ocasionado pelo exame seriado, seria um grande benefício à educação brasileira» (2004: 732).

Concluindo, a avaliação seriada é bastante vantajosa no sentido de diminuir a ansiedade (e a injustiça) do que podemos denominar a oportunidade única do *vestibular*, permitindo também, que o estudante vá “medindo” a sua evolução ao longo dos anos. Porém, este método tende a aumentar a autoexclusão, acentuando, potencialmente, a desigualdade no acesso.

Além disso, “há uma forte possibilidade de reduzir e enrijecer o currículo do ensino médio, direcionando métodos e conteúdos ao longo de toda essa etapa escolar” (Baroni, 2010: 106).

No entanto, não se verificou nestes processos nenhuma inovação que garantisse maior equidade no acesso. Seria pois necessário um estudo que comparasse o perfil dos candidatos selecionados por cada um dos diferentes modelos para constatar se há um impacto na seleção.

Poderia também “observar-se o desempenho académico dos alunos durante o curso, para verificar possíveis alterações significativas entre os estudantes selecionados pelos diversos modelos” (Bacchetto, 2004: 733).

Estas são ideias pertinentes que poderão ser utilizadas para a realização de futuros trabalhos sobre esta temática.

Nesta linha de pensamento, a escassez de vagas no ensino superior brasileiro leva a que muitos estudantes recorram a estratégias e/ou mecanismos que os auxiliem na obtenção de classificações cada vez mais elevadas nas provas de acesso ao ensino superior. As explicações, ou o *reforço escolar* como é conhecido no Brasil, são um exemplo deste recurso extraescolar, tão procurado pelos alunos (Cândido Gomes, 2010b).

3. A procura de *reforço escolar*

Cândido Gomes et al. no trabalho que desenvolveram sobre o “*sistema educativo na sombra*” traçam um paralelismo interessante entre a realidade portuguesa e a realidade brasileira, no que a esta temática diz respeito. Segundo estes autores:

«Tanto em Portugal como no Brasil o gargalo da passagem para o nível superior incentiva ações que fortaleçam a competitividade dos estudantes. Em ambos o ensino secundário ou médio constitui uma trajetória de três anos, decisiva para atender às aspirações de mobilidade social» (2010b: 2).

Um exemplo destas estratégias de enriquecimento da competitividade dos estudantes é o recurso ao *reforço escolar*. O *reforço escolar* para Carvalho, Araújo e Costa:

«É a denominação mais genérica da oferta diversificada e flexível de aulas particulares visando reforçar a aprendizagem do currículo escolar, ou seja, fortalecer e intensificar o aproveitamento escolar ou, ainda, corrigir e recuperar o desempenho académico dos/as estudantes» (2008: 1).

A procura pelo *reforço escolar* no Brasil faz-se sobretudo através de *cursinhos* e:

«O fenómeno se expande de modo contundente em quase todas as regiões do planeta, concorrendo com o sistema formal. A sua propaganda e publicidade tornam mundialmente evidentes sob as mais variadas formas, como jornais, revistas e *outdoors*, além das páginas de internet, anunciando os serviços até mesmo de empresas transnacionais» (Carvalho, Araújo & Costa, 2008: 1).

Apesar de este ser um fenómeno amplamente difundido e conhecido pela população brasileira, a verdade é que em consonância com muitos outros países, os investigadores brasileiros ainda não concentraram as suas investigações no estudo desta temática e poucos são os trabalhos académicos (a título de exemplo: Mattos, 2007a; 2007b; 2003; Jucá, 2004; Gomes et al., 2010...) que conhecemos e/ou estão acessíveis.

Tal como podemos verificar em Portugal, também no Brasil:

“O reforço é um meio de promover o sucesso, sobretudo em exames competitivos, suprimindo lacunas da escola regular, que segundo este mesmo autor ocorre nos sistemas educacionais mais competitivos e se apresenta como uma opção enviesada de inclusão educacional e de suprimimento de deficiências académicas da escola regular” (Gomes et al., 2010: 57).

Para Kim (2005), no Brasil “o *reforço escolar* figura como uma resposta oportuna e adequada do mercado à mediocridade do sistema escolar” (Gomes et. al., 2010b: 60).

De acordo com Carvalho et al.:

“O recurso ao *reforço escolar* acontece sobretudo em momentos marcantes para os alunos, que decidam sobretudo a sua entrada (ou não) no ensino superior público, cujas vagas são extremamente limitadas, desencadeando uma concorrência que pode ser entendida por muitos como desigual, que não atende necessariamente a todas as camadas sociais e quando as condições de vida familiar não favorecem o acompanhamento escolar” (2008: 1).

Também para Jucá:

«Busca-se o “RE” quando as expectativas do sistema escolar ou os objetivos pessoais de um aluno, ou da sua família, não são atingidos com a intervenção exclusiva da escola regular [...] as aulas de RE acontecem da educação infantil ao ensino de terceiro grau, nos bairros habitados por pessoas de alto poder aquisitivo e também nas periferias das cidades brasileiras» (2004: 57).

Segundo Gomes et al. (2010a: 59):

“O reforço escolar se concretiza, principalmente, por meio de aulas individuais ou para pequenos grupos, com um professor, aulas para grandes grupos providas individualmente ou mesmo por meio de uma estrutura empresarial com oportunidades diversificadas”.

Jucá aponta o “crescente aumento tanto da oferta quanto da procura pelas aulas de RE” e categoriza a diversidade do fenómeno:

«Reforço para promoção, emergencial, procurado no final do ano; reforço antecipado ou preventivo (programa de acompanhamento); reforço para universitários; reforço para o provão; e reforço substituto, para suprir as carências do próprio sistema educacional oficial, manifestando-se de forma clara nas classes sociais menos favorecidas, quando os pais percebem que as crianças não estão conseguindo aprender» (2004: 57-60).

Para Carvalho et al. este tipo de apoio:

“Pode ser considerado como um tipo de investimento familiar na apropriação do capital escolar e uma estratégia de desenvolvimento e intensificação do *habitus* do estudante – no caso de estudantes que apresentam dificuldades no aproveitamento escolar e/ou no desenvolvimento da disposição e gosto pelos estudos, portanto, ameaçados de atraso e/ou exclusão escolar – através da aquisição de um serviço que visa suprir os recursos e limites escolares, familiares e do/a aluno/a” (2008: 3).

Algumas das razões que poderão estar na origem do recurso ao *reforço escolar* por parte dos alunos poderão ser, de acordo com Santos:

«Obter uma qualificação paralela ao término do ensino médio ou uma revisão geral dos conteúdos exigidos; aumentar a autoconfiança; inserir-se em um ambiente mais propício para o estudo; preencher as lacunas herdadas do Ensino Médio; atender às cobranças da família para que se dediquem mais aos estudos e sentir-se mais seguro para enfrentar com maior competitividade a concorrência [...] por esses ou por qualquer outro motivo, muitos estudantes acabam procurando as salas de cursinhos preparatórios em busca de condições que lhes proporcionem maiores possibilidades de aprovação nos exames de seleção» (2004: 162-163).

Sobre o perfil socioeconómico dos alunos que recorrem a este tipo de apoio, muitos são oriundos das camadas populares, facto que pode ser confirmado, segundo Fortes (2005: 15), “nos trabalhos de Zago (2003), Nogueira (2003), Portes (1998), Viana (1998), Lahire (1997), Soares (1998), Ferreira 1999), Braga e Peixoto (1997) e Withacker (1988-1998)”. Estes estudos, segundo Fortes, revelam que: “a busca de bons cursinhos, parte do conjunto de estratégias particulares de universitários, oriundos de camadas populares e médias e de suas famílias, para conquistarem a inclusão e a permanência em um curso universitário seguida da sua conclusão” (2005: 15). Em dois destes estudos [realizados por Portes (2001) e Vianna (1998)], os autores demonstram que os

alunos de camadas populares só conseguem continuar “a superação das dificuldades socioeconômicas e conjunturais, estudando com muita dificuldade, devido aos altos custos do ensino particular e dos cursinhos. Assim, as suas famílias tendem a escolher um dos seus membros para o investimento em capital escolar, proporcionando as condições materiais e emocionais para o sucesso do empreendimento” (Fortes, 2005: 18).

Dentro das estratégias escolares utilizadas para o acesso a níveis mais avançados do sistema escolar, está a passagem desses alunos por *cursinhos*, denominação que no Brasil podem tomar os “centros de explicações” e que veremos mais em detalhe no último ponto deste capítulo. Conforme se lê no trabalho de Viana: “essas grandes estratégias materializam-se no cotidiano em apelos a cursos particulares, como por exemplo, os cursinhos, e a intensa solidariedade material por parte da família” (1998: 15-18).

Estas referências demonstram a importância que os cursinhos apresentam para os alunos de camadas populares, pois são vistos como verdadeiros investimentos, no sentido de ampliar as condições objetivas de acesso aos cursos superiores. Para Fortes “as oportunidades de acesso ao ensino superior resultam de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (2005: 15-16).

Para alguns autores o *reforço escolar* é visto como uma iniciativa de sucesso, em que pais e filhos geralmente estão satisfeitos com os resultados. No trabalho de Jucá podemos encontrar esta afirmação através do discurso de uma mãe entrevistada pelo autor: “existe um sentimento quase que unânime de que as aulas de reforço funcionam” (2004: 63).

Para Mattos a principal explicação para o sucesso de quem goza esta atividade é o atendimento individualizado, “o tratamento vip dispensado aos alunos” (2007: 14); opinião esta confirmada na análise de Jucá: “o professor vê quais são as necessidades do aluno, admitindo-se que nas aulas regulares não tem condições de atender às necessidades individuais dos alunos, de parar a aula para tirar dúvidas” (2004: 79).

Para Jucá o RE funciona sobretudo “pela maior duração (não-segmentação) da aula; pela não dispersão entre várias matérias (no caso do RE por matéria); e pelo empenho, dedicação e preocupação do professor com a própria reputação, já que é um profissional autônomo” (2004: 70). Já para os alunos o autor refere sobretudo “a elevação da autoestima do aluno, graças a essa relação mais individualizada: quando ele chega em sala já sabe do que o professor está falando, ele já vai se sentir o máximo” (2004: 76, 77, 84).

Sobre os *cursinhos* Fortes também conclui no trabalho que realizou que:

«Os alunos de segmentos médios e populares gostam e valorizam o cursinho mais que o ensino médio, sobretudo pela oportunidade de aprendizagem, pelas revisões necessárias do ensino fundamental e médio, pelo treinamento, pelos simulados e pelo espaço privilegiado onde ocorrem interações sociais [...] que os alunos se sentem mais à vontade no espaço escolar do cursinho, pois estão ali porque querem e não pela imposição dos pais, como ocorre no colégio» (2005: 30).

Efetivamente, embora muitos sejam os autores que enumeram diversas vantagens no recurso ao *reforço escolar*, outros há que apontam limitações e/ou desvantagens:

«Os malefícios coletivos da atividade acabam por superar o retorno individual. No que concerne às vantagens, o reforço ajuda os estudantes a desenvolver e ampliar a sua competitividade no mercado educacional. Nesse espaço, ele funciona como uma janela de oportunidade para o investimento privado em capital humano, inclusive proporcionando renda a educadores não remunerados. Ainda sob essa ótica, a atividade configura ocupação extraescolar não supervisionada para a juventude. O crescimento da tutoria privada no novo ambiente dirigido pelo mercado nos antigos países socialistas pode indicar inadequações no sistema educacional» (Gomes et al., 2010a: 58).

Resumindo com as palavras de Fortes, “os cursinhos sobrevivem porque ocupam um espaço de mediação indispensável, entre o ensino médio e a universidade. Essa situação tende a permanecer enquanto persistir a histórica desarticulação do sistema de ensino nacional” (2005: 30).

4. Reforço Escolar: gastos e desigualdades sociais

Muitas são as famílias que investem todo o seu capital, realizando um importante esforço financeiro, na educação dos filhos. O principal objetivo destas famílias é garantir aos seus filhos que estes tenham sucesso, sobretudo em situações competitivas. Como já nos foi possível verificar pelas referências realizadas anteriormente na literatura, o *reforço escolar* apresenta-se como uma dessas iniciativas, dessas estratégias privadas que os pais utilizam para que os filhos obtenham sucesso nas avaliações do sistema formal do ensino público. Efetivamente, para Coridian (2003), os pais recorrem à aquisição de diversos produtos paraescolares, considerando-os no seu trabalho como usuários indiretos:

«Basta pensar, por exemplo, nos cursos particulares, mercado em relativa expansão, cuja oferta se adapta a uma demanda que evolui (Glasman et al., 1994). [...] O mercado da

edição paraescolar, que vem nos interessando (Colin & Coridian, 1996) apresenta algumas características específicas. Assim como os cursos particulares, os produtos paraescolares são bens educativos cujos preconizadores e compradores não costumam ser usuários diretos. Os pais são quem paga cursos particulares ou livros paraescolares que seus filhos devem utilizar ou “consumir”» (2003: 946)

No entanto, Gomes et al. referem que a possibilidade de usufruir destas atividades extraescolares (de que os *cursinhos comerciais* são um exemplo) poderá não estar ao alcance de todos pois “a procura destes serviços sempre equacionou o crescimento de diferenças socioeconómicas entre os grupos que, de alguma forma, têm acesso a esse tipo de serviço e aqueles menos privilegiados, que caminham à margem dessas alternativas de reforço da escolarização” (2010a: 1).

Já há quarenta anos atrás, Gouveia (1968), citada por Baroni, discutia a questão da desigualdade na seleção ao Superior:

«A autora concluía que, mesmo que as camadas mais pobres tivessem acesso ao superior, não poderíamos falar em democracia se houvesse uma concentração delas em cursos de menor prestígio (“de segunda categoria”), enquanto os mais ricos continuassem dominando cursos mais disputados como Medicina, Arquitetura e Engenharia.» (2010: 37).

Para Mitrulis e Penin a sociedade contemporânea enfrenta sobretudo «o desafio ético de construção de uma ordem social baseada na justiça e no reconhecimento da igualdade básica entre os homens, diante dos efeitos perversos da desigualdade e da exclusão social» (2006: 274). Estes autores fazem referência à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1998, que reproduz o Art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual “a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação dos seus candidatos” (idem). Neste sentido, a legislação continua a atribuir um maior valor ao esforço e mérito individual do candidato valorizando também a educação superior como uma componente de um sistema contínuo de educação. O ensino superior deve ser, sobretudo, a continuação do ensino médio e deve, segundo estes autores, reunir «as condições necessárias para a admissão sem qualquer discriminação, seja cultural, linguística, étnica ou de grupos menos favorecidos, “pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individual como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações” (ibidem).

Contudo, pelos estudos anteriormente já mencionados, sabemos que a realidade está muito longe deste sentido de justiça e de equidade, e que os indivíduos com baixo poder económico se encontram na maioria das vezes privados das oportunidades a que os que são socialmente privilegiados têm acesso. Para Sousa et al.:

«A reprodução das desigualdades sociais tem sido uma das marcas mais permanentes do sistema educacional brasileiro [...] o carácter excludente do sistema educacional gerou uma estrutura piramidal bem-parecido com a pirâmide social do país. As classes sociais de menor poder aquisitivo engrossam a base da pirâmide, compondo os planos mais baixos de escolaridade, concentrando-se especialmente nos grandes bolsões de pobreza do país e, por outro lado, no topo da pirâmide educacional encontram-se aqueles de maiores níveis educacionais que remetem, também, as melhores condições económicas e sociais» (2004: 1).

No que se refere à desigualdade social, é recorrente o entendimento de que o acesso a oportunidades diferenciadas de serviços educacionais ocasiona situações iníquas. Quando associado à renda familiar, o acesso à educação diferenciada propicia grandes diferenças no retorno educacional, e, consequentemente, desigualdade e injustiça social (Shafiq, 2002).

De seguida, centraremos a nossa atenção na oferta do *reforço escolar*, no seio do mercado educativo: desde o ensino doméstico à proliferação de empresas multinacionais, algumas das quais, segundo Carvalho et. al., “começaram com uma professora de RE e se tornaram empresas bem-sucedidas” (2008: 13).

5. O mercado da oferta de Reforço Escolar

Quando estudamos a problemática do *reforço escolar*, é inevitável encontrar tanto na literatura, como na informação disponível na web, inúmeras referências aos chamados *cursinhos*. De facto, já em 2007 Costa et al. dedicaram uma parte do seu trabalho à realidade brasileira, especialmente no que aos *cursinhos* dizia respeito. Estes autores dizem que a sua pesquisa os levou “a descobrir o fenómeno dos colégios preparatórios para o vestibular, também denominados cursinhos” (2007: 481). De acordo com Bacchetto (2003), a proliferação dos *cursinhos pré-vestibulares* ocorreu por volta das décadas de 60 e 70, e muitos se tornaram grandes empresas educacionais, como universidades, franquias de escolas de ensino médio e mesmo fornecedores de material educativo para este nível. O mesmo autor refere que os cursinhos:

«Consistem em organizações específicas de treinamento para o exame de acesso ao Ensino Superior e parecem desempenhar um papel importante neste acesso. [...] No exame de 2000 da FUVEST [Fundação Universitária para o Vestibular], 60,9% dos inscritos haviam feito pré-vestibular; no total dos matriculados, esse percentual sobe para 68,4%. Na carreira de medicina esses estudantes representaram 69,3% dos inscritos e 84,6% dos matriculados, e, dentre os que obtiveram sucesso, um total de 48,0% declarou ter realizado mais de um ano de cursinho» (2003: 3).

De facto, esta situação pode ser também comprovada através do estudo de Santos que refere que a:

«Disputa pelas cento e dez (110) vagas do curso de Medicina, oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) para 2004. Os resultados mostram que oitenta e um (81) dos estudantes aprovados no processo seletivo, para ocuparem as cento e dez (110) vagas, eram originários de um só Cursinho» (2004: 174).

Whitaker e Fiamengue (2001), analisando dados sobre o desempenho no vestibular de candidatos provenientes tanto da rede pública quanto do sistema particular de ensino, constataram que nos dois casos, o *cursinho pré-vestibular* se faz, quase sempre, necessário para a aprovação no exame e denominaram tal facto de “efeito cursinho”.

Guimarães, analisando pormenorizadamente o modo de funcionamento dos *cursinhos* refere que, estes:

«Desempenhando unicamente a tarefa de preparar a passagem para o ensino superior, o cursinho se constitui em um mundo próprio, cujas regras de funcionamento diferem em muito daquelas que presidem o cotidiano do ensino regular. Nesse espaço, criado especialmente para preparar o aluno para a batalha do vestibular, desenvolve-se uma pedagogia montada em aulas do tipo expositiva e no uso de apostilas como literatura didática básica. Ao lado disso, há treinamento intensivo dos alunos na solução de problemas que já “caíram” ou vão “cair” no Vestibular, bem como o acompanhamento do aprendizado, através de verificações periódicas» (1984: 20).

Em relação ao enquadramento legal desta atividade, Santos refere que a legislação brasileira não contempla este tipo de organismo no seu sistema educativo, mas, no entanto, “as escolas preparatórias para o exame vestibular existem e contam com expressivo número de alunos” (2004: 163).

De acordo com Bacchetto (2003), os *cursinhos pré-vestibulares* emergiram devido à existência dos exames vestibulares, isto é, do facto de o ingresso no ensino superior estar, na maioria das vezes, condicionado ao *vestibular*.

Segundo a nossa pesquisa e com base nos estudos de Castro (2005) e Leal (2007), os *cursinhos* podem ser denominados de *comerciais* (com fins lucrativos e alternativos); ou *populares* (os quais se propõem a atender estudantes com baixo nível socioeconómico, podendo ser gratuitos ou cobrar aos alunos uma quantia simbólica e podem ser realizados por movimentos populares e instituições do terceiro setor); mas também podem, segundo Mattos (2007), apresentar-se sobre a forma de “explicadoras” (que atuam como facilitadoras do sucesso escolar, na transmissão do capital cultural).

De seguida veremos pormenorizadamente cada uma destas formas que os *cursinhos/reforço escolar* podem adotar.

5.1 As explicadoras

Sobre a atividade das explicadoras, apenas se conhece o trabalho de Mattos, realizado no Rio de Janeiro¹⁰.

Mattos define as explicadoras como: “mulheres, na maioria das vezes professoras formadas, que lecionam em cômodos de suas próprias casas atendendo a alunos de diversas faixas etárias, em turmas multisseriadas”, que trabalham “preferencialmente, com o primeiro segmento do ensino fundamental e, no máximo, com alunos cursando até à oitava série” (2007: 2-5).

Segundo o mesmo autor, o termo *explicadora* é utilizado na zona norte, oeste, Jacarepaguá e subúrbios do município do Rio de Janeiro, ao passo que na zona sul se utiliza o termo *professora particular* (Mattos, 2003).

O autor considera que o recurso por parte dos alunos a uma explicadora integra sobretudo um conjunto de “estratégias familiares usadas como formas de evitamento do insucesso escolar” e constitui uma “rede de relações paralela ao sistema formal mas, ao mesmo tempo, tão conhecida por ele” (2007: 2).

Esta atividade constitui, de acordo com o autor, um modo de atuação ou forma de exercício da docência denominado “magistério doméstico” (2007: 3), que garante “proventos

¹⁰ Mattos (2007: 147) realizou a sua investigação de campo através de entrevistas e visitas às *explicadoras*, na Vila Valqueire, um bairro localizado na zona oeste do Rio de Janeiro. Segundo o autor: “Assim como em outros bairros da periferia do Rio de Janeiro, Vila Valqueire possui um número bastante grande de casas que anunciam, por meio de placas em suas fachadas, os serviços de explicadoras” (Mattos, 2007: 144).

mensais sem nenhum tipo de desconto e, principalmente, a possibilidade de exercer um ofício podendo administrar o lar e acompanhar de perto os filhos” (Mattos, 2007b: 141).

5.2. Os cursinhos populares

A luta pelo acesso a uma vaga no ensino superior brasileiro, e a importância que é dada à frequência de *cursinhos* pelos alunos para aumentarem as suas possibilidades de sucesso, levou à mobilização de diversas entidades/indivíduos, para a criação de *cursinhos* mais acessíveis aos alunos de menor poder aquisitivo:

“Existem diferentes iniciativas de criação dos chamados cursinhos populares, isto é, cursos preparatórios para o vestibular que atendem a uma parcela de menor poder aquisitivo da população, pessoas que não têm recursos financeiros para frequentar cursinhos tradicionais. Alguns se especializam no atendimento de grupos étnico-raciais e outros são destinados ao público em geral” (Bacchetto, 2010: 94).

Segundo este mesmo autor em outro trabalho, os *cursinhos alternativos* procuram:

“Nivelar as oportunidades do estudante de menor renda com as daquele formado em uma escola média de melhor nível, e que pode pagar um cursinho comercial, passando a oferecer o mesmo serviço a preços populares e com a expectativa de ingresso numa universidade pública” (Bacchetto, 2003: 1).

Para Nascimento:

“Os cursos pré-vestibulares populares, alternativos e comunitários sob a perspectiva da legislação, não figuram em nenhum nível ou modalidade de ensino; na sua ampla maioria, inclusive, não dispõem de apoios institucionais para a sua ação pedagógica. No entanto, possuem uma existência concreta, objetiva e observável; podem ser identificados, descritos e localizados” (2009: 36).

No entanto, Withaker refere que “estamos todos – especialmente aqueles que se interessam pela universalização do acesso ao ensino superior – aplaudindo as políticas públicas que implantam cursinhos para jovens de grupos sociais desfavorecidos, batalhando pela expansão dessas políticas e propondo que sejam ações afirmativas, para um contingente cada vez mais amplo da população” (2010: 290-291).

5.3. Os cursinhos comerciais

Para Whitaker (2010: 290), os cursinhos podem ser considerados como “anomalias”, pois embora seja uma realidade presente na trajetória da maioria dos jovens das camadas médias, a sua presença continua a assumir-se marginal em relação ao sistema oficial de ensino. Para este autor este é um verdadeiro paradoxo, pois:

“Por um lado, atesta o fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular – tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram da particular (Whitaker, 1989; Whitaker & Fiamengue, 1999, 2001) enquanto, por outro lado, usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (Piaget, 1966) construídos ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno” (2010: 290).

Contudo, embora muitas vezes condenados sobretudo pelos métodos que utilizam, os *cursinhos* continuam a ser decisivos no sucesso da aprovação no *vestibular*.

De acordo com Bianchetti (1996) e Soares (2002), os *cursinhos* acabam por desvirtuar ainda mais os objetivos da educação brasileira. Segundo estes mesmos autores, os *cursinhos preparatórios*, sobretudo os privados, possuem interesses puramente lucrativos. Whitaker reforça esta ideia, dizendo que:

«Os cursinhos pré-vestibulares se constituíram por um duplo movimento: por um lado, eram estratégias das elites para garantir a trajetória dos seus filhos em direção à universidade, enquanto, por outro lado, eram nichos atrativos para a efetivação de capitais em busca de expansão e lucros [...]. Tudo isso tornava o vestibular cada vez mais elitizante e, conseqüentemente, mais atraente para o grande capital. Investir em educação tornou-se finalmente um grande negócio e o sistema empresarial invadiu os cursinhos, expandindo-se pelo interior e absorvendo agora os grupos empresariais menores, que haviam “engolido” os cursinhos artesanais, criando franquias para outros grupos e, principalmente, investindo na universidade particular, cuja oferta de vagas supera sempre a da universidade pública» (2010: 290-293).

Recentemente, Carvalho et al. dizem-nos que têm surgido “empresas prestadoras de RE, com sede própria e vários empregados/professoras” (2008: 4).

Para Benedet, “o aumento significativo da indústria dos cursinhos, no país, reflete, de certa forma, uma consciência para a continuação dos estudos, por um maior número de jovens” (2000: 26).

Contudo, não nos foi possível aceder a nenhum trabalho que tratasse especificamente a temática dos *cursinhos comerciais*, permanecendo na dúvida a dimensão e a complexidade que esta modalidade de oferta do *reforço escolar* possui na realidade brasileira.

Foi com base nesta lacuna e com o objetivo de contribuir modestamente para o seu estudo e prévio conhecimento que definimos a problemática que norteará o nosso trabalho empírico que pretendemos desenvolver no Cap. IV.

Capítulo III

A investigação empírica: opções metodológicas

O terceiro capítulo é composto pela apresentação e justificação das opções metodológicas para o estudo empírico. A parte empírica do nosso trabalho caracteriza-se por se tratar de uma investigação que se aproxima ao método de estudo de caso, tratando-se no estudo em apreço de casos múltiplos localizados na cidade de Brasília; como técnicas de recolha de informação, pretendemos utilizar: a recolha e análise documental de obras bibliográficas de referência e a pesquisa através da Internet de páginas oficiais de cursinhos a operar na cidade de Brasília; as entrevistas; e o inquérito por questionário. Os meios utilizados para a análise e o tratamento dos dados recolhidos também serão aqui sumariamente descritos.

1. Estudo de casos múltiplos

Sendo o objetivo primordial das Ciências Sociais, segundo Pardal e Lopes (2011: 8) “conhecer a realidade social”, neste trabalho pretendemos aprofundar o nosso conhecimento sobre o fenómeno dos *cursinhos comerciais* na cidade de Brasília.

Yin (2010) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Para orientar a nossa investigação empírica é necessário a definição de um método.

O método é um “instrumento estilizado direcionado, em última instância, à produção de conhecimento sobre o real” que “consiste... num plano orientador de trabalho” (Pardal & Lopes, 2011: 8).

Sendo que a escolha do método para uma investigação é uma tarefa complexa que requer bastante cuidado, o método escolhido para utilizar na nossa investigação aproxima-se ao método de estudo de caso, tratando-se no estudo em apreço de casos múltiplos localizados na cidade de Brasília.

Para realizarmos este estudo empírico utilizamos cruzadamente os métodos qualitativos e quantitativos: “o quantitativo enfatizando a explicação do real através da procura de uma relação causal entre variáveis, o qualitativo a compreensão dos acontecimentos” (Pardal & Lopes, 2011: 23).

Conscientes dos “limites” e das “potencialidades” de uns e outros, e com a intenção de confrontar os resultados obtidos, iremos utilizar técnicas qualitativas e quantitativas o que “contribuirá para uma perspetiva mais realista e mais modesta da investigação social” (Pardal & Lopes, 2011: 27) para incutir, junto de terceiros, uma maior credibilidade sobre os resultados alcançados.

O enquadramento do “estudo de caso” dentro dos planos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores. Como referem Coutinho e Chaves (2002), se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos. No

entanto, há também os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação tipo misto.

Para Pardal e Lopes “[...] o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (2011: 32).

Na opinião de Yin “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (2010: 39)” e “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo...” (Yin, 2010: 32-33).

De acordo com Pardal e Lopes, “os estudos de caso correspondem, em síntese, a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (2011: 33).

Os estudos de caso podem ser agrupados, de acordo com Bruyne et al. (1991: 225), em três grandes modelos: de exploração, descritivos e práticos.

O nosso estudo de caso assemelha-se a um modelo descritivo, “centra-se num objeto, analisando-o detalhadamente, sem assumir pretensões de generalização” (Pardal & Lopes, 2011: 33).

A utilização do método do estudo de caso pode envolver tanto situações de estudo de um único caso quanto situações de estudo de múltiplos casos (Yin, 2010; Fachin, 2001; Miles & Huberman, 1994).

Os estudos de casos múltiplos apresentam vantagens e desvantagens em comparação com os projetos de caso único. Yin afirma que «mesmo que você possa fazer um estudo de caso de “dois casos”, suas chances de realizar um bom estudo de caso serão melhores do que com o uso do projeto de caso único [...] Os estudos de caso podem cobrir casos múltiplos e, então, tirar um conjunto único de conclusões de “cross-case” (cruzamento de dados)» (2010: 42).

Pardal e Lopes advertem que “na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto – o universo – que se pretende analisar. As dificuldades inerentes a tal facto podem ser ultrapassadas através do recurso a técnicas que viabilizem a construção de uma parcela – a amostra – daquele mesmo universo” (2011: 54).

Assim definimos as seguintes técnicas de recolha de informação: a recolha e análise documental de obras bibliográficas de referência e a pesquisa através da Internet de páginas oficiais de cursinhos a operar na cidade de Brasília; as entrevistas e o inquérito por questionário.

A nossa amostra caracteriza-se por ser do tipo “não-probabilística”, “intencional”, “por conveniência” (Pardal & Lopes, 2011: 54), escolhida de acordo com o conhecimento que previamente possuíamos sobre o universo em estudo, “centrada em indivíduos ou grupos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria” (idem).

No estudo que realizamos utilizamos dados qualitativos (entrevistas) e quantitativos (aplicação dos inquéritos por questionário), que foram aplicados em fases paralelas. Creswell e Plano Clark (2011: 8) “acreditam ser apropriado o recurso a métodos mistos visto a utilização de apenas uma fonte de informação ser insuficiente para a recolha adequada dos dados necessários para se obter um conhecimento mais alargado sobre o nosso problema de investigação”. Este processo é entendido por Flick “ como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente” (2004: 274).

Com o intuito de alcançar o principal objetivo deste trabalho – aprofundar o nosso conhecimento sobre o fenómeno dos *cursinhos comerciais* na cidade de Brasília – o trabalho empírico dividiu-se então em quatro fases sequenciais: na primeira fase procedemos ao levantamento da oferta de *cursinhos comerciais* a operar na cidade de Brasília com recurso à pesquisa na internet; durante a segunda fase recolhemos a informação sobre os 5 centros escolhidos através das suas páginas oficiais na internet para tentarmos proceder a uma pré-caraterização; a terceira fase consistiu na elaboração do guião das entrevistas, que posteriormente utilizamos para entrevistar os diretores de 5 *cursinhos comerciais*; a quarta e última fase foi o momento em que aplicamos os inquéritos por questionário aos alunos dos 5 cursinhos comerciais anteriormente escolhidos.

2. O trabalho de campo: técnicas de recolha e análise da informação

2.1. Recolha documental

O nosso trabalho realiza-se em colaboração com o *Projeto Xplika Internacional*, pelo que nos trouxe inúmeras vantagens na deslocação ao local que serve de contexto ao nosso estudo, bem como o livre acesso à extensa bibliografia específica sobre este tema (cuja base de dados inclui até ao momento 750 referências bibliográficas).

Recorremos à análise documental, procurando identificar as informações mais relevantes para o nosso estudo. Segundo Pardal e Lopes (2011: 103), “o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

O material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes (como por exemplo das entrevistas e da aplicação dos inquéritos por questionário) e/ou acrescentar informações que nos permitissem confirmar, ou não, algumas conclusões.

Sempre que tal se mostrou possível optamos por recorrer a fontes primárias “pelo grau de confiança mais elevado, embora sempre relativo, que as mesmas proporcionam” (Pardal & Lopes, 2011: 103).

Para além da consulta de obras bibliográficas de referência decidimos realizar uma pesquisa exploratória através da Internet. Procuramos identificar os *cursinhos comerciais* existentes em Brasília cujo anúncio dos seus serviços se encontrava disponível na Internet. Através dos seus sites oficiais pretendemos recolher a informação relevante para posterior análise e tratamento de dados.

Optou-se por realizar uma pesquisa no motor de procura *Google*, com as seguintes palavras-chave: “cursinhos em Brasília”, “apoio pedagógico em Brasília”, “reforço escolar em Brasília”, “cursinhos comerciais em Brasília” e “centros de reforço escolar em Brasília”, numa primeira fase em Janeiro de 2011 (dados do Projeto Xplika Internacional) e depois novamente em Maio de 2012, com o intuito de renovar e/ou completar as informações encontradas na primeira fase (por exemplo, reparamos que de um período de análise para outro, alguns preços, de alguns centros, aumentaram).

Estas expressões foram pesquisadas até às páginas que começavam a parecer nada ter a ver com a temática em questão e/ou com os objetivos iniciais desta procura.

Pretendia-se com esta procura recolher informação sobre o maior número possível de *cursinhos comerciais* a operar na cidade de Brasília, sendo que esta nos pareceu ser a maneira mais eficaz de poder obter referências destes em diferentes locais, como páginas oficiais dos centros, anúncios em páginas de anúncios classificados, entradas em páginas que fornecem diretórios de empresas e até páginas de publicidade em redes sociais.

De forma a complementar os documentos por nós encontrados nas páginas oficiais dos *cursinhos comerciais*, os centros foram posteriormente contactados a fim de nos facultarem, caso fosse possível, documentos internos (por exemplo: regulamento interno ou outro documento que regule a atividade do *cursinho*; ideário ou projeto pedagógico; relatórios de atividades; relatório de contas, circulares internas; etc., publicados ou não publicados) e/ou outra informação

escrita (por exemplo: preçário; flyers de divulgação das atividades; publicidade na comunicação social, etc., difundida pública ou internamente), necessária à sua mais completa caracterização.

Como linha orientadora da nossa pesquisa elaboramos uma tabela de organização de dados (Anexo A).

No capítulo IV explicaremos em mais detalhe a sua constituição, aplicação, analisando os dados recolhidos.

2.3 Entrevistas

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

De acordo com Stake (2009), a “entrevista é a via principal para as realidades múltiplas”.

Quando comparada com outras técnicas de recolha de informação para Pardal e Lopes “a entrevista tem sobre o questionário algumas vantagens; mas, relativamente ao mesmo, sofre, por outro lado, algumas limitações” (2011: 85).

A entrevista possui vantagens: “possibilita a obtenção de uma informação mais rica”; e desvantagens: “a limitação da recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos”, quando comparadas com os inquéritos por questionário (Pardal & Lopes, 2011: 85). Assim, e ao pretendermos enaltecer as vantagens e diminuir as desvantagens destas duas técnicas de recolha de dados, decidimos utilizá-las de forma paralela e complementar, a fim de conseguirmos realizar um estudo mais abrangente e completo.

Em relação à entrevista, neste estudo optamos por utilizar uma entrevista “semiestruturada” e “focalizada” (guião da entrevista – Anexo B). Semiestruturada, pois de acordo com Pardal e Lopes, é intenção do entrevistador que:

“O discurso do entrevistado vá fluindo livremente – exprimindo-se com abertura, informa sobre as suas perceções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e as suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos” (2011: 87).

Para estes autores são três as modalidades de entrevistas semiestruturadas: a focalizada, a centrada no problema e a etnográfica. Nós escolhemos a modalidade da entrevista semiestruturada focalizada, pois esta é:

“Orientada para a captação de informação significativa resultante dos impactes dos estímulos diversos sobre os entrevistados, a entrevista focalizada “permite estabelecer, por comparação, a diferença entre os factos “objetivos” da situação e as definições subjetivas feitas pelos entrevistados” (Flick, 2005: 78).

Neste tipo de entrevistas o “investigador tem como objetivo obter informação específica que pode ser comparada e contrastada com a informação recolhida noutras entrevistas” (Dawson, 2009: 28).

A elaboração do guião utilizado nas entrevistas tomou como referência as questões utilizadas nos guiões de Azevedo (2011), Silveirinha (2007) e Neto (2006).

As entrevistas foram realizadas aos diretores de 5 *cursinhos comerciais* de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a permissão dos entrevistados para posterior transcrição e análise de conteúdo.

Contactamos previamente os entrevistados, explicando-lhes os objetivos do estudo e garantindo o anonimato.

Na sua maioria as entrevistas demoraram entre uma hora e uma hora e vinte minutos.

Os 5 diretores dos *cursinhos comerciais* foram entrevistados, entre 26 e 27 de Setembro de 2011, na cidade de Brasília.

As entrevistas foram realizadas por um dos membros do *Projeto Xplika Internacional*, e até nós chegaram apenas a gravação áudio e algumas anotações escritas. Este facto, se por um lado nos trouxe vantagens (não tivemos de nos deslocar ao contexto de investigação, não tivemos de conduzir as entrevistas...), por outro lado trouxe-nos consideráveis desvantagens (pois ao não termos sido nós a realizar as entrevistas apenas ficamos como uma perceção sobre a forma como foram conduzidas; e não pudemos avaliar o contexto, nem a linguagem não-verbal dos entrevistados).

Numa investigação qualitativa o processo de recolha de dados é extremamente demorado, pois o investigador depara-se com a necessidade de transcrever integralmente as gravações áudio das entrevistas realizadas. Após esta fase de tratamento dos dados e que consistiu basicamente nas tarefas de identificação, transcrição e organização, são trabalhadas as fases seguintes de análise dos dados (“a codificação” e a “criação de categorias”).

Para procedermos à análise das transcrições das 5 entrevistas elaboramos duas grelhas de análise: uma grelha de análise vertical (que pretendia recolher o máximo de informação possível, categorizá-la e tecer já algumas inferências¹¹ – Anexo C) e uma grelha de análise transversal (em que agrupamos por categorias e subcategorias a informação recolhida através das 5 entrevistas, ficando com a informação do número e percentagem de respondentes a cada questão – Anexo D).

Existem algumas diferenças entre a grelha de análise vertical e a grelha de análise transversal das entrevistas, pois achamos pertinente categorizar de forma mais “fechada” a análise transversal das entrevistas, para analisarmos de forma mais concreta e rigorosa os dados recolhidos; e deixar “semifechada” a grelha de análise vertical das entrevistas, para recolher o máximo de informação possível disponível nas transcrições.

Queremos também realçar o facto de na análise dos dados recolhidos através das entrevistas, termos optado por não colocar as respostas à pergunta “ Considera que o nível de escolaridade do aluno influencia o número de horas em apoio pedagógico/cursinhos? Em que medida?”, por serem poucas (muito vagas e não respondendo claramente ao questionado) e/ou inexistentes as respostas dadas pelos entrevistados sobre esta questão.

2.4 Inquéritos por questionário

Por último, com o objetivo principal de cruzar a informação disponibilizada nas páginas oficiais e a informação fornecida pelos indivíduos que dirigem os *cursinhos comerciais*, utilizamos um inquérito por questionário (Anexo E).

Este foi adaptado de um questionário aplicado em estudo anterior aos alunos do 12.º ano de várias escolas, no âmbito do projeto de investigação *Xplika* desenvolvido pelos docentes Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura. Assim, apenas serão analisadas as questões relacionadas diretamente com a nossa investigação.

Para Pardal e Lopes, “o *questionário* constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (2011: 73).

A realização de inquéritos por questionário apresenta vantagens: “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” (idem, 2011: 74); e desvantagens: “o inquirido pode ler todas as questões antes de responder, o que não é conveniente, e facilita a resposta em grupo” (ibidem).

¹¹ As inferências “são obtidas por dedução lógica, a partir de indicadores previamente colocados em evidência, com recurso a procedimentos mais ou menos complexos, quantitativos ou não” (Pardal & Lopes, 2011: 99).

Os questionários foram aplicados aos alunos/clientes dos *cursinhos comerciais* caracterizados, após autorização dos diretores, sendo posteriormente recolhidos para tratamento estatístico dos dados obtidos.

A validação interna do questionário foi realizada através de uma apreciação crítica efetuada pela equipa de investigadores do *projeto Xplika Internacional*.

Em relação à modalidade de perguntas optamos por utilizar: questões fechadas, de escolha múltipla, do modo leque aberto; e abertas.

O questionário é composto por cinco partes – a primeira e segunda partes permitem a caracterização pessoal e familiar do aluno; a terceira descreve o processo ensino-aprendizagem do aluno até ao momento de preenchimento do inquérito por questionário; a quarta quantifica a frequência do aluno no recurso *reforço escolar* até ao momento de preenchimento do inquérito por questionário; e por último, a quinta refere a frequência do aluno em *cursinhos comerciais* e a sua opinião sobre os estes no presente ano letivo.

Foram recolhidos um total de 129 Inquéritos por questionário preenchidos pelos explicandos dos 5 *cursinhos comerciais*.

O tipo de questionário aplicado foi de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2003) pois foi o próprio inquirido que o preencheu.

A aplicação foi realizada entre 26 e 28 de Setembro de 2011 e não podemos precisar ao certo o número de questionários aplicados, uma vez que a responsabilidade da sua aplicação foi dos diretores entrevistados dos centros.

Os dados no inquérito são dados categóricos, isto é, as respostas de cada pergunta devem ser colocadas numa determinada categoria.

Para analisar este tipo de dados, optamos por utilizar um software estatístico SPSS v.18 e construímos tabelas (Anexo F), para servirem de base à análise descritiva que fizemos nas figuras do capítulo seguinte.

Capítulo IV

Os cursinhos comerciais na cidade de Brasília: apresentação e análise de dados¹²

Neste capítulo iremos apresentar o Estudo Empírico desta dissertação, nomeadamente: o contexto onde decorreu a investigação; os intervenientes no estudo (os alunos que frequentam os centros e os diretores destes centros) e a sua perceção sobre o *reforço escolar*; a análise e a caracterização da oferta e da procura, cruzando os dados recolhidos com as opiniões de alunos e diretores. Pretendemos também neste capítulo analisar a postura política do governo brasileiro perante os *cursinhos comerciais*.

É nosso objetivo apresentar e interpretar os dados recolhidos sobre o nosso objeto de estudo, tendo sempre em conta o enquadramento teórico subjacente à temática central deste trabalho.

¹² Alguns dos dados aqui apresentados já foram, numa fase inicial, apresentados nas seguintes comunicações: Costa, Gouveia & Rodrigues (2012) e Neto-Mendes, Gouveia & Rodrigues (2012).

1. Caracterização do contexto de investigação¹³

O nosso contexto de investigação é a cidade de Brasília. A fim de melhor conhecermos e compreendermos a problemática desta dissertação, torna-se pertinente a apresentação de uma sucinta caracterização desta cidade.

Brasília é a capital federal de todos os brasileiros e está localizada no território do Distrito Federal, uma das 27 unidades federativas do Brasil. Possui como área total 472,12 Km², ou seja, 8,1% da área total do Distrito Federal. Esta cidade foi inaugurada em 21 de abril de 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Até à criação de Brasília, a capital federal localizava-se na cidade do Rio de Janeiro.

Hoje, além de ser o centro das decisões políticas do Brasil, Brasília é a terceira cidade mais rica do país (logo a seguir a Salvador e ao Rio de Janeiro), exibindo um Produto Interno Bruto (PIB) de 80,5 mil milhões de reais (o que representa 3,8 % do PIB do Brasil).

Com uma densidade demográfica de 420 Hab/Km² (o que representa uma população de 198,422 habitantes, ou seja, 9,6% de todos os habitantes do Distrito Federal), a sua população é formada por pessoas vindas de todos os cantos do país, o que faz desta uma cidade rica e diversificada na sua população e na sua cultura, com um índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,844 (0-1). No entanto, apresenta ainda uma taxa de analfabetismo de 4,35%.

Os dados dos Censos do Brasil para o ano de 2010 registaram uma percentagem de pessoas acima dos 10 anos, portadores de pelo menos um grau de ensino académico superior, no valor de 17,6% para o Distrito Federal.

A entrada para o sistema universitário é bastante competitiva, limitada em grande parte pelos exames vestibulares. A título de exemplo, em 2010 havia uma média de 18,2 alunos candidatos por vaga nos cursos diurnos na Universidade de Brasília¹⁴.

Dentre as principais instituições de ensino superior da cidade estão a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Brasília (UCB), Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Universidade Paulista (UNIP) e União Pioneira da Integração Social (UPIS).

O Colégio Militar de Brasília (CMB) é também uma instituição muito procurada entre os jovens brasilienses. Atualmente conta com 3.200 estudantes¹⁵.

¹³ Este texto foi escrito com base na informação disponível em: <http://www.brasilia.df.gov.br/>. Consulta realizada em 20-05-2012.

¹⁴ Dados disponíveis em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/1vest2010/arquivos/VESTUNB_10_1_DEMANDA.PDF. Consulta realizada em 16-05-2012.

1.1. Levantamento da oferta na Internet de *cursinhos comerciais* a operar na cidade de Brasília

Numa primeira fase do nosso trabalho procedemos ao levantamento através da Internet da oferta de *cursinhos comerciais* com páginas disponíveis e acessíveis online, restringindo a nossa pesquisa à cidade de Brasília.

O principal objetivo desta pesquisa foi tentar obter uma “*vista panorâmica*” do método de funcionamento e atuação destes centros.

Com o intuito de organizar a nossa pesquisa elaboramos uma tabela de organização de dados (Anexo A). Com base nesta tabela tentamos identificar, através da informação que constava em cada um dos sites, os seguintes elementos:

1. Número de *cursinhos comerciais* a operar em Brasília;
2. Definir se estes *cursinhos* são locais, nacionais ou multinacionais;
3. Identificar o número de estudantes atendidos em cada centro;
4. Identificar o número de explicadores;
5. Identificar o preço por hora das aulas de *reforço escolar*;
6. Definir as principais áreas de atividade de cada um dos centros;
7. Definir o método de ensino – aprendizagem que cada centro adota;
8. Perceber se estes centros têm um programa próprio ou se seguem o da escola.

Foram 17 os *cursinhos comerciais* identificados na Web a atuarem na cidade de Brasília, mas em 2 (embora existissem várias referências em diretórios de empresas) não foi possível aceder à sua página online na internet. Apesar de na nossa opinião ser um número razoável, se compararmos a mesma pesquisa efetuada, na mesma altura, no âmbito do *projeto Xplika Internacional*, os resultados por exemplo na cidade de Lisboa superaram os 30 centros com páginas disponíveis na Internet. Tal facto leva-nos a equacionar hipóteses para justificar este número razoável em Brasília: de facto poderão ser poucos os centros a operar na cidade de Brasília que tenham páginas disponíveis na internet; e/ou as palavras-chave por nós escolhidas para efetuar a pesquisa poderão não ser as mais corretas ou as que menos resultados sugerem.

Sobre os principais dados recolhidos, a maioria destes centros são locais e alguns têm centros franchisados a operar em várias localidades do mesmo Estado. Apenas um dos centros encontrados é um *franchising* de uma multinacional com cerca de vinte e cinco mil unidades em todo o mundo. Não é tarefa fácil encontrar informação nas páginas web sobre o número de estudantes atendidos em cada centro,

¹⁵ Acesso em: <http://www.cmb.ensino.eb.br/>. Consulta realizada em 20-05-2012.

apenas 3 dos 15 centros tem esta informação disponível. A mesma dificuldade tivemos em encontrar o número de explicadores que colaboram com cada centro, informação esta apenas disponível num único centro. Outro entrave foi conseguir identificar o preço por hora das aulas de *reforço escolar*, possível apenas de encontrar em 4 dos 15 centros analisados.

Informações encontradas simultaneamente nos 15 centros analisados foram: as principais áreas de atividade de cada um dos centros e o método de ensino-aprendizagem que cada centro adota. De facto estas são informações que os centros divulgam primeiramente na sua página de apresentação, funcionando como um “cartão-de-visita” para o visitante cibernético, encontrando-se ao longo da primeira página ou perfeitamente identificáveis num primeiro olhar. Da análise que podemos realizar sobre as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem que cada centro adota, foi-nos possível identificar que estes centros não têm um programa próprio e seguem o currículo da escola. No entanto, as estratégias e as técnicas utilizadas neste processo podem ser a chave diferenciadora entre o sistema de ensino formal e este “sistema paralelo”, pois são apregoadas como a chave de sucesso de cada uma das empresas analisadas, funcionando também como fator diferenciador entre cada um dos *cursinhos comerciais*.

1.2. Caracterização dos 5 *cursinhos comerciais* escolhidos

Definido o método a adotar e considerando o número de *cursinhos comerciais* existentes na cidade de Brasília selecionamos 5 centros tendo em vista atingir o objetivo principal da investigação que pretendemos realizar – caracterizar e analisar a oferta dos *cursinhos comerciais* na cidade de Brasília.

Estas empresas foram selecionadas, após uma primeira consulta, através da Internet, em função da dimensão e da diversidade das suas características e, naturalmente, da disponibilidade manifestada para participar na pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado em Setembro de 2011 e as informações aqui apresentadas reportam-se a esta data.

Escolhemos 5 centros para termos a oportunidade de eventualmente comparar o conjunto de dados obtidos em cada um, apontando para eventuais semelhanças e/ou diferenças.

Quadro 1. Caracterização global dos 5 cursinhos comerciais de Brasília

Brasília					
Centro	Período de funcionamento	Nº de alunos	Níveis de ensino	Nº de formadores	Franchising ¹⁶
B1	11 Anos	5000 alunos (em todas as unidades)	Pré-Vestibular PAS Concursos Ensino Médio Todas as disciplinas	90 em todos os centros	Sim/ 7 centros na Região de Brasília
B2	4 Anos	280	Fundamental Médio Pré-vestibular Todas, exceto Artes e Língua Estrangeira	40	Não
B3	2 Anos	34	Português e Matemática Todos os anos	3	Sim/ Internacional
B4	25 Anos	+/- 300	Médio e Fundamental Todas as disciplinas	+/-12	Não
B5	8 Anos	40	Todos os anos e Matemática no superior	3	Não (já foi <i>franchisado</i>)

Em Brasília, os 5 centros analisados apresentam diversas semelhanças, sobretudo ao nível dos serviços/atividades que oferecem, mas divergem nos níveis de escolaridade para os quais se orientam.

O centro B1 começou por ser um cursinho comunitário e só mais tarde se tornou comercial; no entanto, continua a conceder bolsas (por mérito e por questões financeiras) para os cerca de 5000 alunos que frequentam esta empresa. Assume um modelo de *franchising*, embora os seus centros se encontrem todos localizados na cidade de Brasília. Tem a trabalhar nas suas 7 instalações cerca de 90 funcionários (todos formados ou a terminar a sua formação na UnB), que oferecem os seus serviços essencialmente na preparação dos alunos para o Pré-Vestibular, para o

¹⁶ “O franchising é um modelo de desenvolvimento de negócio em parceria através do qual uma empresa, nacional ou internacional, com um formato de negócio já comprovado, concede a terceiros o direito de explorar os seus produtos e serviços, de usar marca comercial e ainda de implementar os seus métodos de gestão, recebendo contrapartidas financeiras” – Acesso em: http://www.portaldaempresa.pt/CVE/pt/Geral/faqs/Criacao_Empresa/Franchising/#{A1C95252-37A7-44DD-AE1B-8D0030F74871} Consulta realizada em 20-05-2012.

Programa de Avaliação Seriada (PAS) e em regime de monitoria ¹⁷para todas as disciplinas, durante o ensino médio. Rege-se por um regulamento interno. Os alunos frequentam este centro cerca de 4 horas semanais, em média, por cada modalidade de reforço que escolhem. Funciona das 7h 40m às 23 horas. O anúncio dos seus serviços é feito por uma equipa que se desloca às escolas públicas para realizar uma prova que dará a alguns dos melhores alunos o acesso a uma bolsa de estudos nesta instituição. Os professores têm uma apostilha para trabalharem com os alunos, de acordo com os conteúdos da UnB.

O centro B2 é um centro que se dedica ao *reforço escolar* mas que se encontra associado a um colégio, com o principal objetivo de combater a evasão dos alunos para outros *cursinhos comerciais*. Nesta empresa não existe um regulamento interno, mas existe um manual do aluno onde podemos encontrar algumas regras de conduta. Os serviços oferecidos são os chamados “3 pilares”¹⁸, que são constituídos por: plantões, monitorias (volante – *drive through* - e fixa) e orientação psicopedagógica, com vários níveis e cujo pagamento está inserido na mensalidade do colégio. Os alunos passam cerca de 4 horas semanais por cada modalidade de reforço que podem escolher de entre todas as disciplinas disponíveis (exceto: artes cénicas, visuais, música, inglês e espanhol), sendo que a grande maioria procura este recurso nas vésperas/semanas anteriores ao período de exames. Quanto às disciplinas mais procuradas pelos cerca de 280 alunos, a grande maioria procura ajuda para a Matemática e Física, sobretudo no ensino fundamental e médio e na preparação para o pré-vestibular. O centro conta com cerca de 40 profissionais, sempre no horário contrário ao das aulas dos alunos, podendo funcionar das 8 horas às 21 horas. A divulgação dos seus serviços é feita durante a aula inaugural do colégio no início do ano letivo, bem como através de cartazes que são espalhados pelo colégio e no mural da página oficial do centro no Facebook.

O B3 é um centro franchisado de uma multinacional que tem centros espalhados por todo o mundo. O regulamento interno do centro segue os procedimentos da franquia da empresa-

¹⁷ B1: “E aí o aluno tem disponível para ele das 9 da manhã até às 9 da noite uma sala com monitoria, que são alunos que não são formados que dão aulas particulares assim. Então fazem mini aulas. Dão aulas num quadro e tira dúvidas individualmente.”

¹⁸ B2: “O plantão, ele tem um caráter de aula. Claro que existe um objetivo que pode ser ou de nivelar os alunos ou de aprofundar um determinado conteúdo, né? Dependendo da proposta do plantão, se é básico, se é avançado. A monitoria acaba sendo um trabalho mais individual. Então a monitoria [...] a gente chama de drive-thru [...] temos a volante e a fixa. Porque era uma monitoria rápida. O aluno chega e pergunta o que é isso e isso aqui [...] E existe o aspeto mais profissional também dessa motivação, né? Que é a nossa orientação psicopedagógica com 3 psicólogos.”

mãe: *“Como é uma franquía a gente tem que seguir de acordo com as normas dos procedimentos da franquía, né? É o regulamento da franquía.”*

Funciona quase todos os dias úteis (exceto quarta-feira), das 8h às 12h e das 15h às 18h. Este centro oferece sobretudo cursinhos de Português e Matemática a alunos de todos os anos, inclusive os que frequentam o ensino superior. Como é recente a abertura deste centro, apenas 34 alunos frequentam as suas instalações durante o ano inteiro. Os alunos despendem cerca de 2 horas semanais por cada uma das disciplinas (Português e Matemática), sendo que estas são procuradas de forma similar pelo mesmo número de alunos, sobretudo do nível da alfabetização. A equipa é constituída apenas por mais duas pessoas, para além da diretora. A publicidade é realizada através do boca-a-boca e da distribuição de panfletos.

O centro B4 começou por ser um centro familiar de pequenas dimensões e atualmente é franchisado, com cerca de 300 alunos na região de Brasília. Existe um contrato com direitos e deveres que é assinado no início do ano letivo entre o centro e os pais dos alunos. Funciona quase todos os dias (exceto ao domingo), de manhã à noite e ao sábado durante todo o dia. Nove funcionários oferecem atividades de: reforço escolar, aulas particulares e cursinhos, essencialmente a alunos do ensino fundamental e médio. Estes costumam frequentar o centro durante o ano inteiro, ficando cerca de 4 horas semanais por cada modalidade de reforço que escolhem. Quanto às disciplinas mais procuradas, a grande maioria busca ajuda para Matemática e, de seguida, surge Português, Física, Química e Biologia: *“Nas aulas particulares a gente pega tudo, toda a ... Química, Física, Biologia, tudo isso. Mas nos cursos nossos básicos no ano inteiro é Português e Matemática.”*

A divulgação dos serviços oferecidos pelo centro é feita essencialmente através do boca-a-boca tendo em conta a grande taxa de aprovação que conseguem na UnB e no concurso do Colégio Militar.

O centro B5 já pertenceu a uma multinacional franchisada mas, atualmente, encontra-se sobre gerência própria e deixou de ter regulamento interno: *“Nós tínhamos no ..., agora regulamento interno a gente não tem [...] Nós temos contrato.”*

Funciona todos os dias úteis das 8h às 19h. Os seus 3 funcionários oferecem acompanhamento e reforço escolar a todos os anos e a todas as disciplinas até ao ensino médio e a Matemática até ao ensino superior, durante todo o ano letivo. O centro B5 especifica de uma forma mais clara cada um dos conceitos de acompanhamento e reforço escolar:

“A gente separa entre acompanhamento escolar e reforço escolar [...] Acompanhamento escolar é uma metodologia mais diária, o aluno vem mais vezes na semana e a gente

ajuda a fazer a lição de casa, né? Então acompanhar as necessidades que ele tem durante a semana para todas as disciplinas, né? E o reforço é específico para trabalhar [...] especificamente aquele conteúdo focalizado.”

Os cerca de 40 alunos que frequentam este centro o ano inteiro passam cerca de 2 a 3 horas semanais por cada modalidade de reforço que escolhem. Quanto às disciplinas mais procuradas, a grande maioria procura ajuda para Matemática, depois, para Português, sobretudo na 5ª e na 6ª série. Para divulgar os seus serviços deslocam-se às escolas, falam com os orientadores pedagógicos dos alunos e distribuem panfletos.

De facto como podemos analisar, a Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos que frequentam os *cursinhos comerciais* e consequentemente uma disciplina a que todos os *cursinhos comerciais* oferecem *reforço escolar*.

A ideia de ser a Matemática a disciplina que mais faz movimentar o mercado das explicações não é recente como podemos constatar nos estudos de Silveirinha (2007), Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), Bento (2009).

Contudo a maioria dos centros não se limita a oferecer apenas apoio a uma disciplina e os alunos tendem a frequentar mais do que um apoio. A maioria dos centros oferece explicações a todos os níveis de ensino facto, o que já foi possível verificar no estudo de Silveirinha (2007: 172) quando analisou as disciplinas oferecidas nos centros de explicações do seu estudo: “55,5%, oferecem explicações a todos os níveis de ensino, não existindo nenhum centro que se dedique exclusivamente a um só nível.”

Na análise que efetuamos nos 5 *cursinhos comerciais* em Brasília apenas um centro se dedica exclusivamente a duas disciplinas (B3 – Português e Matemática), curiosamente as disciplinas a que os alunos da amostram dizem ter mais dificuldades.

Uma das questões que pretendíamos também identificar nesta investigação é sobre a conceção e a prática pedagógica desenvolvidas nestes centros, em particular, se estamos em presença de empresas “coladas” à escola e que “reforçam” o “escolar” ou se começam a recusar essa colagem e a afirmar-se como alternativos ao modelo formal/escolar de ensino. Nos 5 centros analisados a noção de alternativa à escola não aparece visível, sendo que todos os centros se assumem como centros que oferecem meramente *reforço escolar* de forma tradicional.

Outras das questões era relativamente à hipótese de estes centros serem utilizados pelos alunos para atividades de tempos livres, ou seja, para outras atividades não propriamente de preparação e reforço escolar. Neste sentido as respostas foram de um modo geral negativas. No

entanto, dois diretores (B1 e B2) responderam que o centro oferece a oportunidade de estes frequentarem a *monitoria* (B1) e, no caso do B2, os alunos têm oportunidade de assistirem a uma aula interdisciplinar (um tema geral que pode não estar diretamente relacionado com uma disciplina específica).

2. Caracterização dos intervenientes no estudo

2.1. Os diretores dos cursinhos comerciais

Através da análise dos dados recolhidos com as 5 entrevistas realizadas aos 5 diretores dos *cursinhos comerciais* podemos traçar um perfil-tipo do diretor deste tipo de empresa.

Este poderá definir-se como sendo na sua maioria do sexo Feminino (B1, B3, B4), com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos. Estas jovens empreendedoras possuem todas habilitações académicas superiores sendo de áreas tão diversas como a Psicologia, o Ensino, passando pela área de Gestão de Recursos Humanos.

Foi perguntado a todos os diretores dos *cursinhos comerciais* “Que impacto é que essa formação tem para a direcção do centro?”, ao que a grande maioria respondeu que esta tem um impacto positivo (B1, B3, B4 e B5):

B1: “Lida diretamente com pessoas e gere equipas, dão valor à sua formação académica”.

B3: “É. Ajuda bastante, porque é que a gente está lidando com o desenvolvimento do carácter, desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento pessoal né? De cada um, de cada aluno. Então a minha formação ela me ajuda muito porque ela me faz ter uma visão mais abrangente de cada um como indivíduo, né? Como pessoas capazes de fazer algo mais do que estão fazendo hoje, né? Então tem um olhar diferenciado para cada um deles. É importante.”

B4: “Olha, eu acho que para nós aqui isso é super importante porque é didática...”

B5: “a grande pergunta dos alunos é – que é que eu vou usar isso? Eu sei! Que é que eu vou usar uma matriz? Eu sei! Que é que eu vou usar um sistema de equações? Eu sei! Sou Engenheiro... Então eu sei isso aí!”

Analisando estas respostas podemos considerar que este impacto positivo se situa sobretudo ao nível das competências em saber lidar com as pessoas que frequentam os *cursinhos comerciais* (quer os alunos, quer pelos próprios pais dos alunos), para gerir as equipas que o constituem, para auxiliar na administração dos conteúdos e sobretudo pelo conhecimento da aplicabilidade prática dos conceitos transmitidos.

No decorrer desta análise apenas 1 diretor (B2) referiu que a sua formação académica em nada contribui para o exercício da sua actual profissão, preferindo referir como característica-

chave a sua experiência profissional: *“Particularmente, nada. Acedi ao cargo pela minha experiência, né?”*

Quadro 2: Análise da ocupação profissional dos diretores dos *cursinhos comerciais*

Diretores	Ocupação profissional			Tempo dedicado (maior percentagem)		Disciplinas às quais dá explicações		Anos de escolaridade aos quais dá explicações	
	Proprietário do centro	Diretor	Diretor/Explicador	Diretor	Explicador	Todas	Específicas	Todos	Específicos
B1		X		X		-	-	-	-
B2			X	X			X		X
B3	X		X		X		X	X	
B4	X		X		X	X		X	
B5	X		X		X	X		X	

Fonte: Tabela construída com base na análise da grelha transversal das entrevistas (Anexo D)

O Quadro 2 mostra-nos que a maioria dos diretores entrevistados assume simultaneamente como ocupação profissional a direção e a função de explicador do centro do qual são maioritariamente proprietários. A única exceção é o caso do centro B1, em que a diretora apenas se dedica à gestão do centro onde: *“Faz 3 palestras por semestre para os alunos”* – mas não se assume como *“professora do centro”*.

A maioria dos diretores dedica a maior parte do seu tempo ao trabalho direto com os alunos, pois são simultaneamente explicadores de todas as disciplinas (B4 e B5) que estão disponíveis no centro, assim como de todos os anos de escolaridade (B3, B4 e B5).

Do guião das entrevistas que realizamos fazia também parte a pergunta: *“Como surgiu a ideia de abertura de um centro de apoio pedagógico/cursinhos?”*. Quando procedemos à análise das diferentes respostas de cada um dos diretores, categorizamo-las em 4 subcategorias: *“Atividade Adicional; Autoemprego; Abertura de centro próprio e Oportunidade”*.

Como podemos verificar, a maioria dos centros (B1, B2 e B4) referiu a opção – *“Abertura de centro próprio”*:

B1: *“Então foi uma ideia de 6 alunos da UnB, né? Em formação ainda, eles ainda não se tinham formado. Eles decidiram fazer um cursinho comunitário porque eles vieram de escola pública. [...] eles formaram esse cursinho com esse intuito de ajudar as pessoas da escola pública a entrarem na UnB. Então foi ideia de 6 alunos e começou como cursinho comunitário no pátio de uma igreja.”*

B2: “Vamos montar um curso, que a gente tem algumas ideias que outras instituições não estão conseguindo implantar. E principalmente pelo fator financeiro.”

B4: “Olha eu em realidade comecei isso porque os meus filhos fizeram o concursos para o colégio militar e eu os preparei. E aí surgiu a ideia de aumentar esse preparo para as outras crianças também e aí eu comecei.”

Logo seguida da opção – “Oportunidade” (B3 e B5):

B3: “É ... focada em desenvolver as crianças, principalmente. Tudo o que fale em desenvolvimento humano me interessa. Principalmente quando se trata de crianças. Isso aí foi o que mais me incentivou.”

B5: “surgiu a ideia até pela oportunidade que a própria indústria me deu.”

No entanto, se analisarmos em detalhe o discurso dos 5 diretores podemos encontrar pequenas referências a cada uma das subcategorias que utilizamos para definir os motivos que levam os directores a iniciar um *cursinho comercial*, isto porque todos podem estar simultaneamente interligados numa mesma tomada de decisão, não podendo eventualmente a escolha por uma subcategoria excluir a tomada de opção por outra. Cremos que a tomada de opção dos diretores por apenas uma subcategoria se deveu ao facto de realçarem aquilo que na sua opinião era o factor mais marcante.

Outra decisão que poderia, ou não, ter passado pelos diretores e que era do nosso interesse perceber, prendia-se com a *escolha da localização* do centro. Assim, inquirimos os diretores sobre os motivos que estariam por detrás desta decisão. Para a sua análise categorizamos estes motivos em 4 subcategorias: “Junto às escolas; Perto da área de residência dos alunos; Área de residência do proprietário e Outro motivo”.

Como podemos verificar, dois centros assinalam como principal razão para a escolha da localização do centro o facto de este ser: “Perto da área de residência dos alunos” (B1 e B4). Outros dois centros referem – “Outros motivos”, como sendo as principais razões:

B2: “Na verdade é aqui porque era o espaço que tinha, imagino que na época, né? Quando alguém alugou isso aqui, era o espaço que tinha. Porque e aí vem: como a instituição é privada e aí entra uma série de coisas, média de renda da população e não sei o quê, acaba não sendo muito... uma localização em Brasília, né? Aqui, no centro.”

B5: “O mercado aqui permite, tem potencial para 9 mil crianças/10 mil crianças. Nós traçamos entre DGE e o TARGET. Então traçou o perfil que a gente precisava aqui, tem um potencial grande... O poder aquisitivo também pesou bastante no local...”

Em relação aos dois centros em falta (B3 e B4): o B3 referiu que a sua decisão foi pessoal, sendo que o centro se encontra próximo da “Área de residência do proprietário”; enquanto que o B4 referiu que a escolha da sua localização teve em conta o factor principal de se encontrar “Junto às escolas”.

2.2. Os alunos que frequentam os *cursinhos comerciais*

O total de inquéritos preenchidos por alunos dos 5 *cursinhos comerciais* atinge os 129.

Da análise que realizamos, os centros (B1, B2 e B4) têm alunos homogéneos de vários grupos. Decidimos não incluir os centros B3 e B5 nesta análise pois aqui (i) os alunos são em número reduzido e (ii) não existe caracterização em termos de idade.

Os perfis dos estudantes são bastante caracterizados pelo centro que frequentam, por isso achamos pertinente realçar algumas destas diferenças:

- O Centro B1 tem o seu principal foco nos cursos pré-vestibulares e na preparação para as Provas de Avaliação Seriada (PAS), os modos mais comuns de acesso ao ensino superior. Por isso, os respondentes deste centro têm idades compreendidas entre os 15 e 20 anos.

- No Centro B2 os alunos respondentes têm todos idade superior a 17 anos (maioritariamente 17 ou 18 anos) e na maioria dos casos explicitam o facto de frequentarem um curso pré-vestibular. Estes alunos procuram uma preparação específica para os concursos vestibulares (com ênfase na Universidade de Brasília e Escola Superior de Ciências da Saúde).

- O Centro B4 tem como principal objetivo preparar os alunos para os concursos das Escolas Militares, com ênfase no Colégio Militar de Brasília (CMB). Neste centro os alunos que responderam ao questionário dividem-se em dois grupos homogéneos distintos, daí que tenhamos considerando importante dividir este centro em B4a e B4b nas nossas análises, dadas as seguintes características:

1. B4a: Alunos com idades entre os 10 e os 11 anos, maioritariamente no 5º ano do ensino fundamental, procurando sobretudo a preparação para o concurso para o 6º ano do ensino fundamental do CMB.
2. B4b: Alunos com idades entre os 13 e os 17 anos, maioritariamente no último ano de ensino fundamental (9º), procurando sobretudo a preparação para o concurso do 1º ano do ensino médio do CMB (ou similares).

Da análise que realizamos (129 questionários) através da idade dos alunos a distribuição total dos alunos tem picos nos 10/11 anos, 14 anos e 17/18 anos.

Os alunos com idade superior a 21 anos encontram-se maioritariamente nos centros B3 e B5.

Por outro lado, os centros B3 e B5 destacam-se pela heterogeneidade dos alunos respondentes. Estes alunos procuram apoio por diversas razões e encontram-se em diversas fases da vida (idades entre os 3 e os 66 anos), daí que com uma amostra de 16 respondentes (centros B3 e B5), as conclusões que podemos retirar destes inquéritos são muito limitadas.

Para melhor percebermos o número de alunos por centro que respondeu ao Inquérito por Questionário (IQ), vejamos o seguinte quadro:

Quadro 3: Respondentes por centro

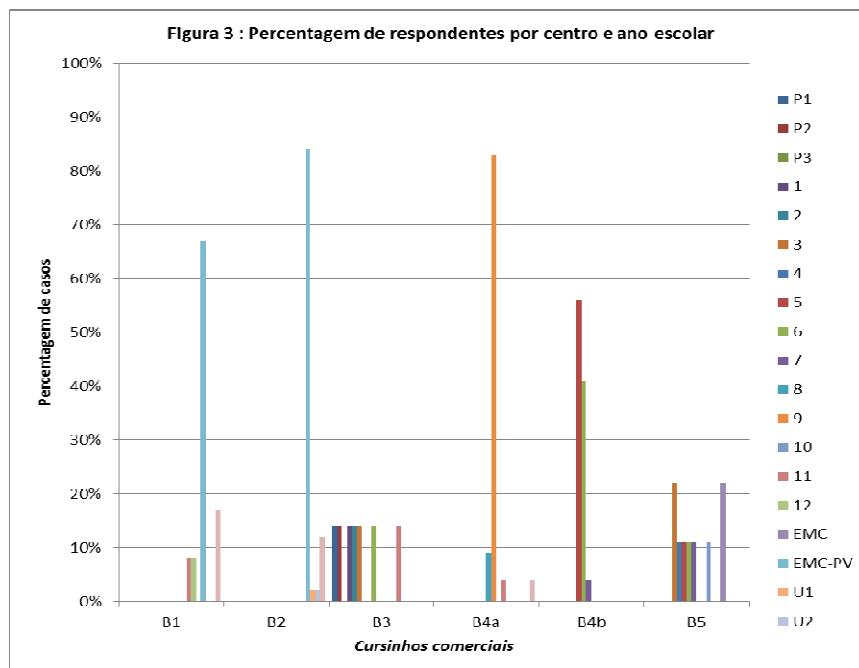
Centro	Inquéritos
B1	12
B2	51
B3	7
B4a	23
B4b	27
B5	9
Total	129

Um outro dado que analisamos através dos IQ foi a repartição de alunos por ano escolar e por centro.

Previsivelmente revela-se um agrupamento dos alunos por idade bastante marcado pelo ano escolar frequentado e pelo perfil do centro.

Apenas os alunos dos centros B3 e B5 mostram alguma heterogeneidade em relação ao ano de escolaridade.

A repartição dos respondentes por ano de escolaridade/curso que frequentam, bem como a especificidade de cada centro e a sua orientação escolar, pode ser analisada em maior pormenor na Figura 3, que sintetiza a informação recolhida:



Legenda: P1, P2, P3: Ano respetivo da pré-escola; U1, U2: Ano respetivo da universidade; EMC: Ensino Médio Completo; EMC-PV: Curso Pré-vestibular;

2.3. Os explicadores que integram os *cursinhos comerciais*

Segundo os dados recolhidos através das 5 entrevistas realizadas aos 5 diretores dos *cursinhos comerciais*, podemos através da sua análise e comparação dos dados obtidos, traçar um perfil dos explicadores que trabalham neste tipo de empresa.

De acordo com os dados obtidos, a maioria dos explicadores destes centros trabalha a tempo inteiro (B1, B2, B3, B4 e B5), no entanto existem situações em que num mesmo centro encontramos explicadores a tempo inteiro e outros que por diversas razões trabalham apenas em situação parcial (caso do centro B2 e B4).

A questão da formação académica destes profissionais é uma dupla questão, pois no mesmo centro poderá haver explicadores com e sem formação académica superior (B1, B2 e B3); explicadores só com formação académica superior (B4); e explicadores sem formação académica superior (B5).

No decorrer da entrevista perguntamos aos diretores dos centros: “Enquanto responsável por este centro que critérios utiliza para contratar os explicadores?”

De facto, como podemos verificar, os entrevistados apontaram três principais critérios aquando da contratação de um novo explicador: a “Experiência profissional”, a “Formação

Acadêmica” e a “Disponibilidade”. No entanto também outros motivos foram referidos que não integravam as anteriores três subcategorias mencionadas:

B1: “E aí o critério é esse nós lançamos um edital e colocamos na UnB e aí lá tem uma banca nós contratamos algumas pessoas para fazer a inscrição e os professores fazem inscrição, participam de uma prova de seleção e depois participam de uma aula teste e aí a gente contrata.”

B3: “Perfil se gosta de crianças, se sabe lidar com crianças...”

B4: “O currículo.”

Os diretores também foram inquiridos sobre se “O centro tem definida alguma metodologia de trabalho para as sessões de apoio pedagógico/cursinhos ou o explicador é autónomo no planeamento da mesma?”

A maioria dos diretores (B1, B3, B4 e B5) foi unânime a responder que cabia ao centro definir toda a metodologia de trabalho realizado e aos explicadores apenas transmitir essas indicações, sendo que a diretora do centro B4 expressa bem esta conclusão no seu discurso: *“Não. Ele tem um programa de curso e um programa de aula. Ele não tem autonomia nenhuma. Ele a única autonomia que tem é a motivação [...] É rigoroso e ele tem que obedecer.”* Em relação ao centro B2 esta pergunta não foi realizada pelo entrevistador, pelo que não temos informações sobre a opinião deste diretor.

3. Caracterização da oferta e da procura

3.1. As principais razões que levam os estudantes a recorrer a *cursinhos comerciais*: a perspetiva de diretores e explicandos

Em Brasília, nos centros estudados, as atividades de *reforço escolar* apresentam uma grande procura, especialmente nos anos que antecedem o Pré-vestibular.

Os centros B1 e B2 referem que é o 3º ano do Ensino Médio o mais procurado na preparação para o Pré-vestibular. O centro B1 acrescenta ainda que a preparação para os concursos, para quem já terminou o Ensino Médio, é também uma vertente muito procurada neste centro. No entanto, a diretora do centro B3 refere que os seus maiores clientes são crianças que ainda estão na fase da alfabetização: *“até 8 anos tem muita procura”*; e o centro B4 refere que os seus clientes se situam nos níveis de ensino a seguir à alfabetização até ao 9º ano: *“Os mais procurados são estes: 4º, 5º, 6º, 8º e 9º [...] Fundamental”*; o mesmo se verifica com o B5: *“É.*

A busca é maior. Sobretudo depois da alfabetização; eles não alfabetizam bem, [...] 5ª ou 6ª série para os alunos que não alfabetizam bem”.

Parece haver aqui, no caso específico destes centros, uma intenção de preparação progressiva dos alunos para os exames, mas de acordo com uma decisão antecipada, reforçando desde cedo os conhecimentos que vão adquirindo no ensino regular e não apenas num investimento nos anos e/ou momentos que antecedem os exames.

Esta ideia está presente não só no discurso supramencionado dos diretores mas também no perfil dos alunos que frequentam cada um destes centros, pois todos têm o objetivo de ter sucesso num exame/concurso, embora esse momento não aconteça exatamente no ano que frequentam, daí que se reforce a ideia de *“reforço antecipado e/ou preventivo”* (Jucá, 2004: 57).

Esta conclusão diverge em parte da ideia presente em outros estudos (por exemplo: Neto, 2006; Ireson & Rushforth, 2004; Azevedo, 2011), que consideram ser o 12º ano o ano de escolaridade em que o recurso às explicações é mais notório, devido aos exames de acesso ao ensino superior, pois das conclusões que retiramos podemos considerar que os exames têm de facto um peso importante mas a sua preparação é feita antecipadamente não se limitando apenas ao último ano antes do ingresso nas universidades e estando presente até mesmo no ensino superior.

Em relação aos motivos que poderão estar na origem do recurso dos alunos aos cursinhos comerciais foi questionado aos diretores dos 5 centros de Brasília: “Em geral, porque acha que os alunos procuram apoio pedagógico/cursinhos?”.

Os 5 diretores foram unânimes a apontar como principal causa do recurso ao reforço escolar as “Dificuldades/ Insucesso” apontando 3 principais razões:

a) A existência de deficiências de base:

B1: “Pela desfasagem que existe no ensino público. A gente trabalha muito com o aluno da escola pública, então lá está deixando muito a desejar. [...] Portanto, no fundo, eles vêm para aqui porque têm deficiências de base, conteúdos que era suposto terem aprendido e que não aprenderam, não dominam”

B4: “muitos pais colocam os filhos em reforço porque consideram que o ensino geral, tanto na área de ensino particular, apresenta muitas falhas”

B5: “A base está mal formada. Se perde a base não consegue acompanhar hoje. [...] A questão de eles serem mal alfabetizados sempre criaram o hábito de eles não fazerem uma leitura, uma síntese, compromete todo o ensino”.

b) O reforço dos conhecimentos adquiridos na escola:

B3: “Aprimorar o conhecimento em cada uma destas disciplinas. O uso em cada uma delas e para poder melhorar na escola. Para ter sucesso escolar com mais êxito, mais escolaridade”.

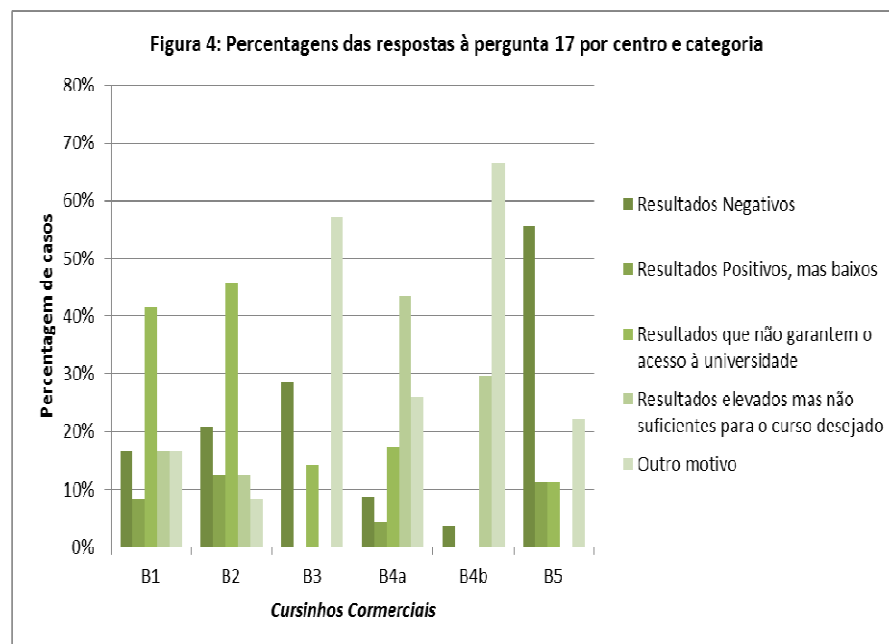
c) A falta de hábitos de estudo autônomo e a dependência do apoio:

B5: “Eu acho que eles buscam muito porque eles não conseguiram criar uma metodologia em aprendizagem. Eles criaram uma dependência de fazer sempre o acompanhamento com alguém. Eles não sabem estudar sozinhos, por isso é que eles vêm. Os pais também não sabem ensinar o filho a estudar. Eles não sabem utilizar essa ferramenta ainda”.

Uma questão semelhante foi colocada aos alunos inquiridos nos centros: “Indique os motivos pelos quais recorreu a apoio pedagógico/cursinhos?”.

Nesta pergunta existiam cinco categorias possíveis para os inquiridos escolherem de modo a indicar os principais motivos pelos quais recorreram aos *cursinhos comerciais*.

A figura 4 revela as respostas à pergunta 17 do IQ por categoria e por centro (os alunos que não responderam a esta pergunta ficaram automaticamente excluídos):



Na figura 4 é possível identificar alguns padrões. A categoria com mais respostas nos centros B1 e B2 é a categoria 17.3 do IQ (“Resultados positivos médios, embora não suficientes para garantir o acesso à universidade”), com 41,67% e 45,83% de respostas respetivamente.

De facto as semelhanças das respostas destes alunos eram já um pouco previsíveis dado o paralelismo no perfil dos centros e dos seus alunos.

Esta preocupação dos alunos já aparecia expressa em outros estudos como o de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), em que quando estes autores questionaram os alunos sobre as razões que os levariam a frequentar as explicações: a opção mais popular foi “Obter média que lhe permita ingressar no curso de preferência do ensino superior”. Também no trabalho de Silveirinha (2007: 189), os alunos consideraram como principal fator “obter notas altas”.

Dado o número reduzido dos respondentes nos centros B3 e B5, é difícil fazermos uma leitura da distribuição das respostas, embora os dados recolhidos de 55,56% de alunos do centro B5 nos mostrem que estes alunos recorram aos *cursinhos comerciais* por terem “resultados negativos”.

Um facto, que não é de admirar, é o caso da maioria dos alunos do centro B4b não ter escolhido a categoria 3 “Resultados que não garantem o acesso à universidade”, pois estes alunos na sua maioria já frequentam atualmente o ensino superior.

As respostas da categoria 17.5 do IQ (“Outro motivo. Qual?”) foram escolhidas maioritariamente pela totalidade da amostra (28,57% em 100%) e sobretudo por alunos do centro B4b (66,67%). As suas respostas foram sumarizadas no Quadro 4, pois também elas são interessantes de analisar.

Quadro 4: Respostas da categoria 17.5 do IQ, por centro

Centro	Freq.	Respostas
B1	1	Redacção
	1	Passar no vestibular
B2	2	Mudança de curso
	1	Passar no vestibular
	1	Intercâmbio
B3	3	Aperfeiçoamento
	1	Passar em concurso
B4b	17	Melhor preparação para concursos/Ingresso no CMB
	1	Acelerar a aprendizagem
B4a	4	Melhor preparação para concursos/Ingresso no CMB
	2	Melhorar a formação e preparação/ mais ritmo de estudo
B5	1	Realização pessoal
	1	Para um melhor resultado futuro

Atendendo às respostas dadas pelos alunos no Quadro 4 é facilmente identificável que a grande maioria dos respondentes indicaram: “Melhor preparação para concursos/Ingresso no CMB”, pois será certamente a fase seguinte de muitos destes explicandos.

Quando cruzamos a opinião de diretores e alunos todas as razões parecem apontar para um mesmo caminho: os estudantes procuram este tipo de apoio extraescolar sobretudo para melhorar os resultados obtidos no sistema formal de ensino como garantia de melhor preparação em concursos e ingresso no curso e/ou universidade pretendida.

No entanto, estes parecem estar de certa forma interligados com momentos marcantes no sistema de ensino, como os exames e a sua aprovação (Santos, 2004), confirmando também a nossa análise os dados presentes nos estudos de LeTendre, Rohlen e Zeng, 1998; Ireson e Rushforth, 2004; Lynch e Moran, 2006; (mencionados no Capítulo I) sobre a relação das explicações com os exames.

3.2. A oferta de reforço escolar: perspetivas de diretores e explicandos face aos *cursinhos comerciais*

Os diretores foram entrevistados sobre: “Porque é que acha que os estudantes escolhem este centro em particular e de que forma ele se diferencia dos restantes?”

Para analisarmos as respostas dadas pelos inquiridos construímos as seguintes subcategorias de análise: Reputação, Publicidade, Preços, Localização e Qualidade.

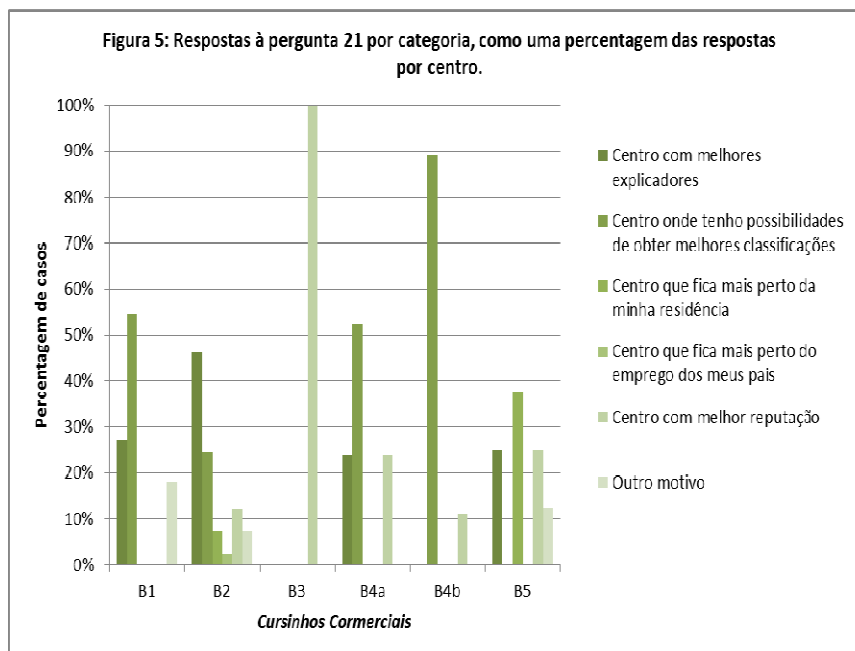
A escolha dos alunos por determinado centro é, segundo a maioria dos diretores entrevistados (B1, B3, B4 e B5), definida em primeiro lugar pela “Qualidade” que o próprio centro lhes poderá oferecer; logo seguida da “Localização” (B3 e B5) e da “Reputação” (B2 e B4) do próprio centro.

Os explicandos foram também inquiridos sobre esta questão (“Na lista seguinte assinale [...] a principal razão (apenas uma) que o levou a inscrever-se neste centro”), com 6 categorias possíveis de resposta.

Tal como no tratamento da pergunta 17 do IQ, na pergunta 21 do IQ os alunos que não responderam a esta pergunta ficaram automaticamente excluídos.

Nesta questão os alunos só podiam selecionar uma categoria, por isso as respostas dos alunos que assinalaram mais do que uma categoria foram consideradas como inválidas e também excluídas.

Vejamos em maior pormenor os dados obtidos, na figura 5:



Para os alunos inquiridos na totalidade da amostra, 37,63% considera que a sua escolha foi influenciada pelo facto de este ser o centro onde tem mais possibilidades de “obter melhores classificações”. Logo de seguida com uma margem de diferença mínima aparece-nos a categoria 1 “melhores explicadores” com 31, 18% das respostas da totalidade da amostra.

Apenas os explicandos dos centros B3 e B5 contrariam esta informação pois escolhem a categoria 5 “Centro com melhor reputação” (100%) e “Centro que fica mais perto da minha residência” (37,50%). No entanto, estas respostas até fazem sentido pelo facto de os pais de crianças de tenra idade muitas vezes valorizarem a reputação e a proximidade com as suas residências dos centros escolares.

Assim, se compararmos estes resultados dos IQ aos explicandos com as entrevistas realizadas aos diretores, podemos verificar que a forma de se expressarem pode ser diferente mas todos os discursos convergem num mesmo sentido: um centro de qualidade, com bons explicadores poderá ser um fator decisivo e importante na consecução dos objetivos da maioria dos explicandos que é obter classificações cada vez mais altas.

Contudo, para melhor compreendermos a importância de analisar o ponto seguinte do nosso trabalho, achamos pertinente analisar as respostas livres (“Outro motivo. Qual?”) dadas essencialmente pelos alunos dos centros B1, B2 e B5, que compilamos no seguinte quadro:

Quadro 5: Respostas da categoria 21.5¹⁹ do IQ, por centro

Centro	Freq.	Respostas
B1	2	Preço/acessível financeiramente
B2	1	Indicação de amigos
	1	Se adequar as minhas necessidades
	1	Custo-benefício
B5	1	Método específico

Como podemos verificar pela análise ao Quadro 5, a maioria das respostas (3) destes alunos tem a ver com o investimento que é feito para frequentar estes *cursinhos comerciais* (“Preço/acessível financeiramente” e “Custo-benefício”).

De facto esta é uma particularidade do recurso ao *reforço escolar* que desde o início deste trabalho nos interessou verificar e que a seguir analisaremos em maior pormenor.

3.3. A interpretação sobre o investimento dos explicandos e das suas famílias no *reforço escolar*

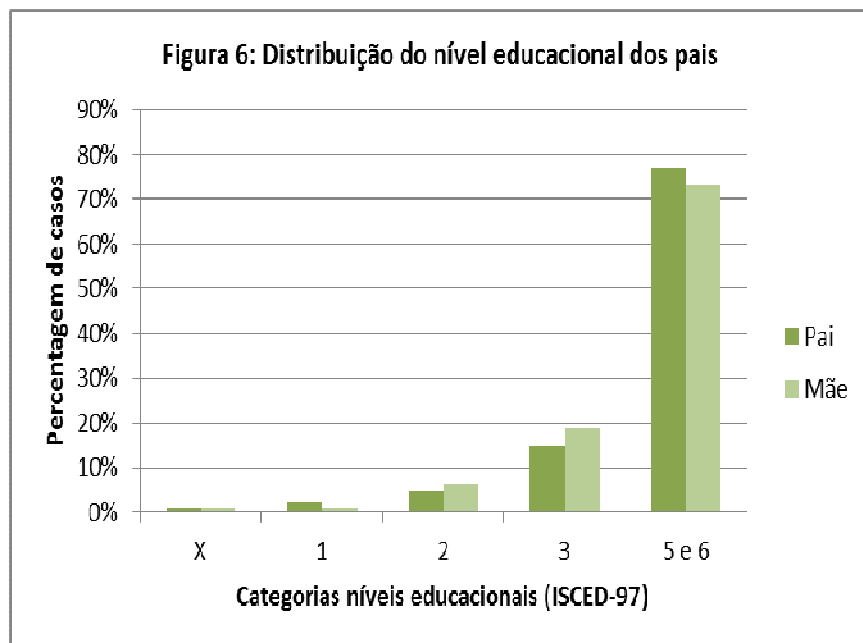
Para melhor compreendermos os investimentos familiares no *reforço escolar* dos filhos, é preciso caraterizar, com os dados obtidos através do IQ, os pais dos alunos inquiridos.

Para efeitos de comparação com estatísticas de nível nacional foi preciso encontrar uma correspondência entre os níveis educacionais da Classificação Internacional Padronizada da Educação de 1997 (ISCED-97) e o Sistema Educacional Brasileiro²⁰.

Foram selecionados dados para comparação referentes às pessoas com idades entre 20 e 64 anos, idades mais representativas dos pais dos alunos.

¹⁹ O questionário apresenta uma gralha na numeração por isso na categoria 21.5 deveria ler-se 21.6.

²⁰ Consultar ponto 1 do Capítulo II desta dissertação.



Com base na figura 6²¹, a tendência óbvia é para a distribuição dos pais ser concentrada nos níveis mais altos de ensino, com mais de 70% de pais e mães portadores de um grau acadêmico superior.

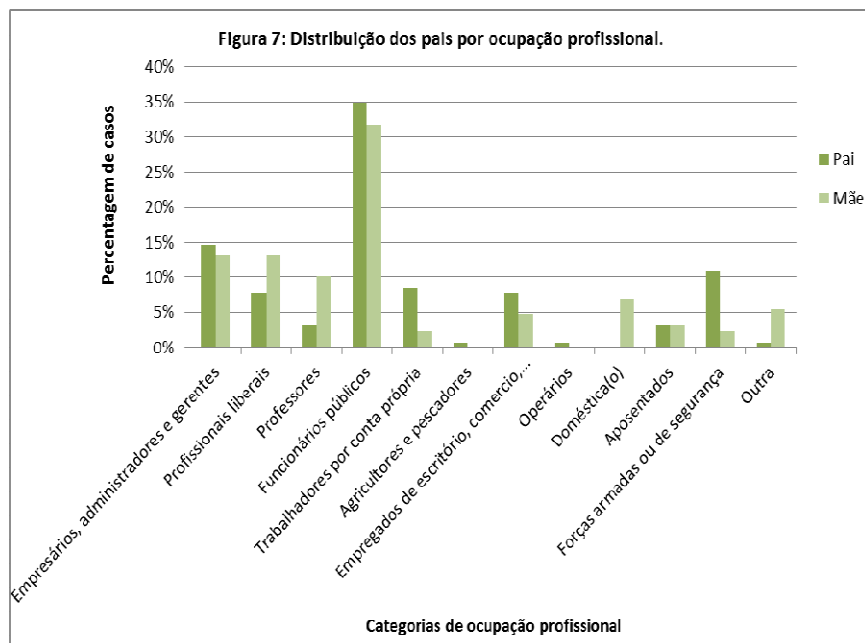
Tendo em atenção os dados da OIT²², a distribuição da amostra encontra-se bem diferente da população geral de Brasília (os valores são claramente superiores à média do Distrito Federal).

Também, a título de exemplo, no trabalho de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) e Ireson e Rushforth (2005), encontramos resultados semelhantes, pois grande parte dos alunos que frequentavam explicações tinha pais com cursos superiores.

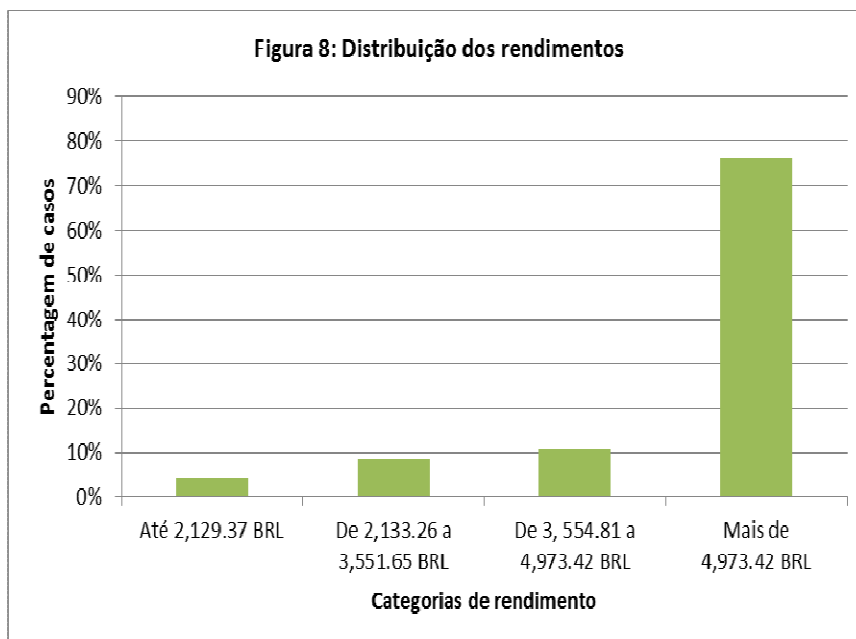
Sobre a ocupação profissional dos pais dos alunos inquiridos a Figura 7 regista os valores encontrados para a pergunta 8 do IQ (“Indique a ocupação profissional dos seus pais”), revelando uma grande incidência na categoria 4, “funcionários públicos”:

²¹ Na análise dos IQ existiam 8 valores em falta para o pai e 2 para a mãe.

²² Dados da OIT para o último ano disponível (2007).



O nível académico superior e a profissão da maioria dos pais dos alunos inquiridos poderão explicar o facto de estes auferirem vencimentos muito superiores à média do Distrito Federal, como podemos verificar pela figura 8:



Os dados observados na Figura 8 revelam amplamente que os pais dos alunos inquiridos no IQ têm rendimentos acima da média havendo uma clara incidência na categoria 4 da pergunta 9 do IQ: “Mais de 4,973.42 BRL”.

De facto, quando analisamos os dados fornecidos pelos diretores dos 5 *cursinhos comerciais* analisados, verificamos que são exatamente os filhos de pais da classe média-alta quem tem possibilidades de pagar este tipo de apoio extra, pois os valores vão desde os 165 reais (cerca de 65 euros²³) até aos 600 reais (aproximadamente 236 euros²⁴):

B1: Sem informação (o entrevistado diz que faculta os valores no final da entrevista porque agora não se lembra).

B2: Os serviços oferecidos pelo centro estão incluídos na mensalidade que os pais dos alunos pagam ao colégio.

B3: “A minha mensalidade é 165 reais por disciplina. A matrícula que são 70 reais. Paga só uma vez no ano, a matrícula.”

B4: “A mensalidade 500/600 Reais”

B5: “185 Reais/8horas aula.”

Cruzando as informações obtidas através da análise da pergunta 9 do IQ aos alunos e das entrevistas aos diretores é notório que só podem proporcionar aos seus filhos este tipo de apoio extraescolar, os pais que têm nível académico superior, com cargos na função pública e que auferem vencimentos acima da média.

Este facto levanta-nos a equacionar sérias questões de desigualdade entre os estudantes. Esta não é uma preocupação nova para os investigadores brasileiros (Carvalho, 2008; Gomes et al., 2010; Mitrulis & Penin, 2006), que consideram preocupante o facto de em momentos fulcrais para os estudantes, como a aprovação em exames e/ou concursos, as vagas limitadas desencadearem uma concorrência, que analisando estes valores podem ser desleais para quem não tem a possibilidade de pagar este tipo de serviços e por isso se vê em pé de desigualdade com os restantes colegas.

Se atendermos à realidade brasileira onde o salário mínimo nacional é, como já referimos, de 545 Reais²⁵, a situação piora pois torna-se óbvio que estes valores podem corresponder à

²³ Valores calculados com recurso ao site de conversão: <http://www.xe.com/ucc/po/>, consultado em 17-05-2012

²⁴ Idem.

²⁵ Mesmo pensando na realidade portuguesa, estes já são considerados valores muito altos. Num país onde o salário mínimo nacional está ligeiramente abaixo dos 500 euros, torna-se óbvio que nem todos têm disponibilidade financeira para suportar estes custos de apoio extraescolar para os seus filhos.

mensalidade máxima, da qual temos registo, que um pai pode pagar para o seu filho frequentar um *cursinho comercial*.

De facto está é uma situação exemplar do contributo que o recurso ao *reforço escolar* pode ter no fomento das desigualdades sociais, e que comprova a teoria do estudo desenvolvido por Costa, Ventura e Neto-Mendes, que são os “novos herdeiros” quem mais procura ganhar vantagens com este apoio extra (2008: 157) e que proporciona tantas “desigualdades entre camadas sociais” (Fortes, 2005).

4. Possíveis impactes do recurso ao reforço escolar para os explicandos

Quando questionados sobre o impacte que o recurso a este tipo de centros pode ter para os alunos que o frequentam, os diretores são unânimes a referir que este é extremamente positivo e manifesta-se de formas diferentes:

B2: “E você começa a ver a evolução, o aluno vê a evolução mesmo, que, no caso, o quantitativo é o qualitativo também. [...] Você começa a ver a mudança de comportamento de alguns alunos. Só que isso não tem valor estatístico, né?”

B3: “Ajuda muito e tem um impacto bem, bem considerável; [...] ele vai ver onde é, onde estão as falhas e depois ele vai sanar essas falhas. Vai fortalecer a base toda da Matemática e do Português em termos de compreensão e interpretação de texto. E aí o aluno vai progredindo. Então, ele aprende a estudar, tem um grande grupo, apoio de estudo. E aprende realmente como que funciona...”

B4: “E isso não é dito por nós não, são os próprios pais dos alunos que dizem isso”

B5: “É o resgate, né? Porque o aluno que vem, ele está desorientado, então eu acho que ele resgata esse caminho de como estudar, né? Ele resgata a autoestima, ele resgata muitas coisas juntas”.

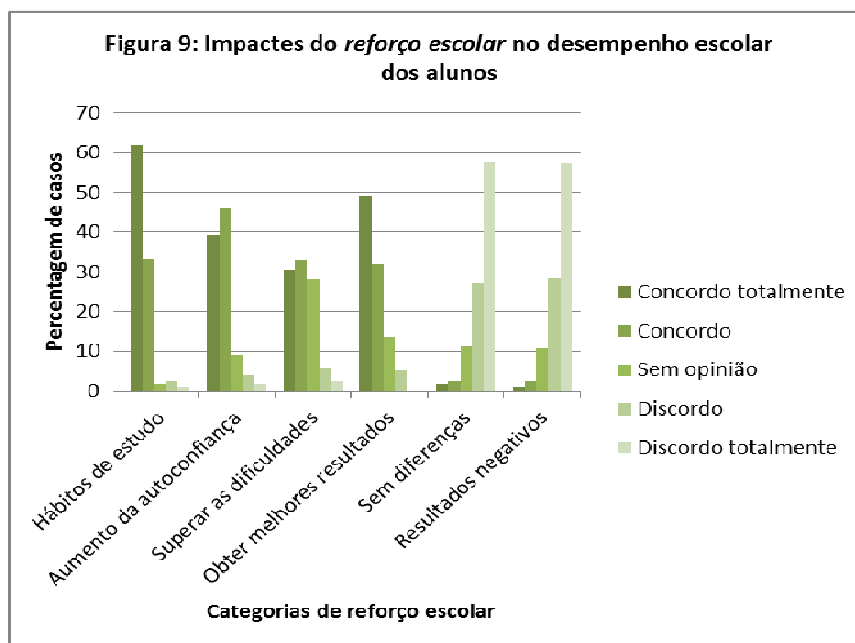
De facto, como podemos constatar os diretores manifestam-se principalmente sobre as vantagens que o recurso às explicações poderá ter para os alunos.

Na análise que realizamos podemos agrupar estas vantagens em 4 subcategorias: Ensino mais individualizado; Aumento da autoestima; Resultados escolares e competências; e Método de estudo.

Alguns dos diretores dos centros não se limitaram a escolher apenas uma vantagem para os alunos recorrerem aos *cursinhos comerciais*, as respostas dadas pelos diretores dos centros B2, B3 e B5 foram integradas nas subcategorias de análise: “Aumento de autoestima e Resultados escolares e competências”; o centro B4 referiu-se primordialmente à subcategoria: “Aumento de autoestima” e o centro B3 ao: “Método de estudo”. Sobre o centro B1, não temos informação e como tal não podemos agrupar a resposta dada em nenhuma subcategoria, pois a entrevistada diz apenas que o impacto é positivo, não especificando nenhuma situação concreta.

Também os explicandos foram inquiridos na pergunta 22 do IQ: “Como avalia, globalmente, a influência do apoio pedagógico/cursinhos sobre o seu desempenho escolar?”. Para organizar as respostas a esta questão definimos 6 categorias.

A figura 9 analisa as respostas dadas pela totalidade da amostra:



Como podemos analisar pela figura 9, as 4 primeiras categorias e que fazem referência a impactes positivos do *reforço escolar* no desempenho escolar dos alunos são as mais seleccionadas pelos respondentes do IQ: 61,79% do total da amostra “concorda totalmente” com a afirmação de que o *reforço escolar* “contribuiu para desenvolver novos hábitos de estudo”; 45,90% refere que “concorda” com a afirmação de que o *reforço escolar* “contribuiu para aumentar a sua autoconfiança”; 33,05% “concorda” que o recurso ao *reforço escolar* permitiu “superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se increver no apoio

pedagógico/cursinhos”; e 49,14% “concorda totalmente” com a afirmação de que o recurso ao *reforço escolar* permitiu “obter os resultados necessários para ter chances de entrar no curso superior que pretende”.

Curioso é o facto de os alunos, tal como os diretores apenas assinalarem os aspectos positivos que o recurso aos *cursinhos comerciais* lhes poderá proporcionar, pois as categorias consideradas mais negativas (“Não se verificaram quaisquer diferenças” e “O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos”), apresentam valores muito baixos comparados aos anteriores.

Assim, o recurso aos *cursinhos comerciais* é encarado por diretores e alunos como uma estratégia compensadora, com a qual todos beneficiam, como também reconhece Silveirinha no seu estudo: “[...] as explicações podem ser positivas. Garantem a aquisição de mais conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento do individuo e da própria sociedade. Podem também ajudar as crianças com mais dificuldades a conseguir formas e métodos de estudo” (2007: 81).

5. As políticas governamentais face aos *cursinhos comerciais*: a opinião dos diretores

Sobre a questão da postura governamental relativamente aos *cursinhos comerciais*, os diretores entrevistados foram unânimes nas opiniões que expressaram. Todos desconheciam quaisquer tipos de normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento desta atividade, assim como desconheciam o facto de existir algum tipo de associativismo entre centros de *cursinhos comerciais*:

B1: “Aqui é cursinho livre. Só respeita as normas de curso livre, então.”

B2: “Não. É o modelo que o colégio tem e pronto. Sem gerência nenhuma e sem regulamentação.”

B5: “Não tem. É livre. Nosso registro é curso livre, cursos livres, aplicação de cursos livres. Nós estamos na mesma categoria que academias de ginástica, natação...”

Daí que com base nas respostas supramencionadas, as nossas principais conclusões face à pergunta “Acha que essas normas são suficientes ou excessivas/deficitárias?” passem por as normas estabelecidas pelo estado para o funcionamento dos centros se caracterizarem por insuficientes, visto não as podermos caracterizar por suficientes (já que não existe nenhum tipo de regulação) e muito menos por excessivas, (pois quanto muito poderiam ser caracterizadas por deficitárias, por não existirem).

Assim, e de acordo com a categorização da postura governamental de Hallak e Poisson (2004) face às explicações, podemos considerar que Brasília assumiu uma postura de ignorar o fenómeno deixando estes centros entregues “às leis de mercado” e à “livre concorrência”, sem qualquer preocupação e/ou fiscalização.

Nesta parte do nosso trabalho tentamos também perceber a opinião dos diretores dos *cursinhos comerciais* sobre o atual mercado das explicações, do qual o centro a que presidem e/ou de que são proprietários faz parte. Para tal, foi pedido aos diretores que identificassem eventuais dificuldades, ameaças e oportunidades, sendo que as opiniões foram muito divergentes:

Dificuldades

B1: “Mas é a questão financeira, familiares [...] Por isso que eles, a gente tem a bolsa socioeconómica, né? Uma bolsa de renda... E são 2 tipos de bolsa. Uma por mérito (que eles fazem a prova e o melhor colocado ganha a bolsa) e tem um que é por valor mesmo por questão financeira.” EF: As crianças não estão recebendo disciplina em casa e os professores não conseguindo fazer um bom trabalho porque não tem disciplina.”

B2: “Como são muitas atividades a gente tem uma dificuldade às vezes de conseguir encaixar todas, sem que elas se choquem. É uma coisa mais logística mesmo, sabe. Outra dificuldade que a gente tem e que tira alguns cabelos da gente é montar um horário que agrade o aluno.”

B3: “[...] muitas vezes as pessoas não esperam o tempo necessário para que isso seja trabalhado de uma forma mais efetiva [...] a gente paga um valor x de franquia, né? Então dependendo da onde a unidade está, né? De como funciona a coisa. Muitas unidades fecham porque esse valor é muito elevado para se pagar a franquia mesmo do [...] Aí é um imposto né? Eles cobram 45% de cada aluno.”

B4: “[...] não só o aumento de impostos, mas o aumento da inflação.” “[...] mão de obra especializada.”

B5: “Comportamento das crianças. O respeito... As crianças não estão recebendo disciplina em casa e os professores não conseguindo fazer um bom trabalho porque não tem disciplina.”

Ameaças

B1: “É a questão que mais ameaça é a questão que isto aqui não é nosso é alugado... E então a maior ameaça é essa ter que mudar de localidade.”

B2: “ instabilidades financeiras, económicas...; Quando é fácil aceder não é preciso despende tanta energia e tanto dinheiro.”

B3: “Concorrência, né? Concorrência é sempre!”

B4: “[...] é o número de vagas no Colégio Militar. Estão vindo muitos militares para Brasília eu não sei qual é o motivo, mas com isso estão entrando os filhos dos militares sem concurso, numa quantidade muito maior e eles estão baixando as vagas, o número de

vagas. Então [...] o pai percebe. Num concurso onde só há 30 vagas eu não vou pagar porque é muito difícil.”

B5: “As escolas estão começando a oferecer um complemento além da carga horária como reforço escolar. Então a escola está querendo dar o reforço, elas querem pegar esse filão. Aí cobram uma hora a mais, né? Porque o nosso perfil de aluno aqui é de escola particular, né? Então as escolas cobram um horário a mais e oferecem o reforço dentro da própria escola e aí a gente começa a perder mercado para a escola.”

Oportunidades

B2: A internet.

B3: “É explorar o mais possível o potencial de cada um dos alunos.”

B5: “Concursos, redação...”

Resumidamente:

Na questão das “Dificuldades” os inquiridos referiram: questões financeiras e familiares; a crescente indisciplina dos alunos; questões logísticas como a organização de um horário que agrade os alunos; o alto valor cobrado no caso do centro franchisado pela empresa-mãe por cada um dos alunos; o aumento dos impostos e da inflação; e a falta de mão-de-obra especializada.

Como “Ameaças” os diretores entendem: a mudança de localização; a instabilidade financeira e económica; a concorrência; a diminuição do número de vagas do Colégio Militar; e as escolas que começam a fornecer o reforço escolar nas suas instalações.

Como “Oportunidades” os diretores identificam: a Internet; os concursos; e o desenvolvimento do potencial de cada um dos alunos.

Considerações finais

Os resultados apresentados nesta dissertação pretendem contribuir para um maior e mais completo conhecimento, sob o ponto de vista de diretores de centros de explicações e explicandos, sobre o modo como operam os *cursinhos comerciais* na cidade Brasília.

Ao mesmo tempo, esta é uma investigação que reconhece que este é um fenómeno cada vez mais globalizado com sérias implicações, como podemos verificar, para os alunos que recorrem a este apoio extraescolar e consequentemente também para as suas famílias.

Contudo temos consciência de que algumas questões deveriam ter sido mais aprofundadas e os dados recolhidos objeto de exploração mais sistemática. No entanto, a pressão do tempo e o limite de palavras imposto levaram-nos a terminar o nosso trabalho com a sensação de que agora sim estaríamos prontos para o começar.

Na sociedade em que vivemos a competição é a palavra de ordem quer seja na profissão que desempenhamos, no discurso dos nossos governos, em tudo e para tudo todos temos de ser profissionais cada vez mais competitivos. De facto esta ideia começa a ser trabalhada desde muito cedo na mente de crianças das mais variadas idades, na luta que travam diariamente pelo sucesso e pelo alcançar de boas notas, meios que acreditam lhes poderão possibilitar alcançar uma melhor universidade, que lhes dará posteriormente acesso a um melhor emprego, que lhes permitirá futuramente auferir rendimentos mais altos e pertencer a um estrato social mais elevado.

Estes ideais podem explicar o recurso de um vasto número de estudantes a apoios extraescolares, que veem esta estratégia como de uma importância fulcral na melhoria do seu desempenho académico. É esta procura responsável pelo crescimento exponencial de muitas empresas que veem nesta atividade um negócio altamente lucrativo e que neste trabalho se representou como central tema de análise – os *cursinhos comerciais*.

O estudo empírico que elaboramos nesta dissertação permitiu-nos alcançar os objetivos por nós traçados no início desta investigação, nomeadamente: conseguimos caracterizar e analisar os 5 *cursinhos comerciais* triangulando as informações de que dispúnhamos a partir da pesquisa realizada através da internet, das entrevistas realizadas aos diretores dos *cursinhos comerciais* e dos inquéritos por questionário que aplicamos aos alunos que frequentam estes centros.

Todas estas técnicas de recolha de informação permitiram-nos recolher dados suficientes para conseguirmos tecer um conjunto de considerações globais sobre este tipo de oferta

educativa, tendo em conta, naturalmente, as informações cruzadas provenientes dos 5 casos estudados.

Em Brasília, os 5 *cursinhos comerciais* analisados apresentam diversas semelhanças, sobretudo ao nível dos serviços/atividades que oferecem, mas divergem sobretudo nos níveis de escolaridade para os quais se orientam.

Através da pesquisa realizada na internet e pelo feedback dado pelas entrevistas realizadas aos diretores dos centros é notória a crescente expansão deste mercado e a aposta por parte das famílias neste tipo de oferta educativa, muitos na expectativa de proporcionar meios aos seus filhos de melhorar o seu desempenho escolar.

A Matemática é a disciplina mais procurada pelos alunos que frequentam este tipo de centros e consequentemente uma disciplina a que todos os *cursinhos comerciais* oferecem apoio. Efetivamente as disciplinas das áreas das ciências continuam a ser nomeadas como aquelas onde os estudantes apresentam mais dificuldades, apenas precedidas por um dado curioso e característico deste estudo, que é a referência à disciplina de Português.

O facto de o Português ser também uma disciplina muito procurada foi-nos explicado por alguns dos diretores entrevistados, como sendo a justificação para o insucesso em outras disciplinas, como por exemplo a Matemática, pois se os alunos não compreendem o que está escrito, não conseguem interpretar e dificilmente vão conseguir executar com sucesso os exercícios pretendidos.

Os *cursinhos comerciais* são entendidos pelos seus proprietários como um serviço prestado às famílias de modo a superar as dificuldades/insucesso dos alunos na aprendizagem escolar ou contribuir para um desempenho melhorado e aumento da autoestima dos alunos.

De facto, foi-nos possível verificar, através das entrevistas efetuadas, que os diretores destas empresas têm uma visão crítica do tipo de ensino realizado pela escola formal (pública e privada), não suficientemente qualificado, daí a necessidade da sua intervenção e da existência deste tipo de empresas – *cursinhos comerciais* – para colmatar essas lacunas. Mas não só, também com base na preparação para os exames (em particular de acesso ao ensino superior) e na preparação para provas de concursos se faz o sucesso destas empresas.

Quando tentamos conhecer e analisar o modo de funcionamento dos *cursinhos comerciais* uma das questões que pretendíamos também identificar é sobre a conceção e a prática pedagógica desenvolvidas nestes centros, em particular se estamos em presença de empresas “coladas” à escola e que “reforçam” o “escolar” ou se começam a recusar essa colagem e a afirmar-se como alternativos ao modelo formal/escolar de ensino.

Nos 5 centros analisados a noção de alternativa à escola não aparece visível, sendo que todos os centros se assumem como centros que oferecem meramente *reforço escolar* de forma tradicional.

Esta ideia está presente não só no discurso dos diretores mas também no perfil dos alunos que frequentam cada um destes centros, pois todos têm o objetivo de ter sucesso num exame/concurso, embora esse momento não aconteça exatamente no ano que frequentam, daí que se enfoque a ideia de que estes cursinhos comerciais praticam um “reforço antecipado e/ou preventivo”(Jucá, 2004: 57).

Sobre a questão da afirmação progressiva de “autonomização” (curricular e pedagógica) dos *cursinhos comerciais* em relação à escola formal, esta não está patente em Brasília, o que nos leva a concluir que estes centros apenas se dedicam a prestar um apoio suplementar ao que foi ensinado na escola, não assumindo pelo discurso dos seus diretores nenhuma pretensão de substituir e/ou concorrer com o sistema formal de ensino.

Quanto à eventual contribuição destes centros para efeitos de realização dos *trabalhos para casa* ou como espaço de *atividades de tempos livres*, chegamos à conclusão de que esta não é uma vertente valorizada no nosso estudo.

Quando cruzamos a opinião de diretores e alunos sobre os motivos que podem estar na origem da procura deste tipo de serviços por parte dos alunos, todas as razões parecem apontar para um mesmo caminho: os estudantes procuram este tipo de apoio extraescolar sobretudo para melhorar os resultados obtidos no sistema formal de ensino como garantia de melhor preparação em concursos e ingresso no curso e/ou universidade pretendida. No entanto, estes parecem estar de certa forma interligados com momentos marcantes no sistema de ensino como os exames e na sua aprovação. De facto, muitos são os centros que utilizam o seu número/média de alunos aprovados nos mais conceituados exames e/ou concursos como principal atração para conquistar novos explicandos.

Sobre a opinião de alunos e diretores sobre o motivo que poderá estar na origem da escolha daquele centro em particular, verificamos que a forma de uns e outros se expressarem pode ser diferente, mas que todos os discursos convergem num mesmo sentido: um centro de qualidade, com bons explicadores, poderá ser um fator decisivo e importante na consecução dos objetivos da maioria dos explicandos que é obter classificações cada vez mais altas.

Nestes centros trabalham jovens explicadores na sua maioria sem regime contratual com o sistema formal de ensino, escolhidos pelos diretores sobretudo pela “experiência profissional”, a “formação académica” e a “disponibilidade” que demonstram.

Os explicadores dos centros analisados são trabalhadores sem autonomia no planeamento das sessões, trabalhando em regime a tempo inteiro e/ou parcial.

Para alguns esta representa a primeira experiência formal de ensino aquando da entrada no mercado de trabalho e para outros é vista como um meio de ganhar alguma experiência, na área da docência, antes mesmo de terminarem os seus estudos académicos superiores.

Sobre quem dirige este tipo de centros, o nosso estudo permitiu-nos traçar um perfil-tipo do diretor, como sendo: maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos, com habilitações académicas superiores.

São profissionais de áreas tão diversas como a Psicologia, o Ensino, passando pela área de Gestão de Recursos Humanos, que segundo os próprios representam uma mais-valia para a direção dos centros.

Os diretores dos 5 *cursinhos comerciais* analisados ocupam na sua maioria simultaneamente a função de diretores e de explicadores (de todas as disciplinas e de todos os níveis de ensino que o seu centro oferece) do centro do qual são maioritariamente proprietários.

Entre uma e outra função os diretores preferem dedicar a maior parte do seu tempo ao trabalho direto com os alunos.

Em relação aos alunos que frequentam os centros, podemos verificar, através das análises que realizamos, que os perfis dos estudantes são bastante caracterizados pelo centro que frequentam. Estes têm maior incidência na distribuição de idades por centros nos 10/11 anos, 14 anos e 17/18 anos. Muitos deles provêm de estratos sociais altos pois os seus pais auferem rendimentos superiores à média do Distrito Federal, podendo pagar mensalidades de *cursinhos comerciais* que podem chegar aos 500/600 Reais por mês (no Brasil o ordenado mínimo nacional é de 545 Reais). Este facto poderá ser explicado pelo nível académico superior e pela profissão da maioria dos pais dos alunos, funcionários públicos.

De facto, está é uma situação exemplar do contributo que o recurso ao *reforço escolar* pode ter no fomento das desigualdades sociais, levantando sérias questões de equidade e justiça social a que os alunos do ensino público estão sendo sujeitados, pois encontram-se impossibilitados de concorrer em pé de igualdade com outros colegas por pertencerem a estratos sociais mais baixos e/ou os seus pais possuírem menor poder aquisitivo.

Analisadas que estão estas questões e tornando-se claro o impacto que o fenómeno dos *cursinhos comerciais* poderá ter para a sociedade em geral e para os sistemas públicos de educação em particular, tornou-se pertinente conhecer qual a postura política que o governo

brasileiro adotou, nomeadamente no que às medidas e políticas governamentais para o sector da educação diz respeito.

A partir do discurso dos diretores entrevistados foi-nos possível perceber que os responsáveis políticos têm optado por não intervir na regulação deste tipo de atividade, não se conhecendo por isso na atual legislação brasileira nenhum tipo de regulação que enquadre os *cursinhos comerciais* (à exceção da Lei Tributária que enquadra, para efeitos de situação fiscal, os *cursinhos comerciais* nos chamados “cursinhos livres”). A postura de apatia do governo brasileiro é, na nossa opinião, uma postura desadequada face à crescente dimensão deste fenómeno.

Em jeito de conclusão, tornaram-se óbvias as questões e as preocupações – sociais, políticas, económicas, de justiça e equidade, de organização escolar, de gestão curricular e pedagógica, de qualidade e de avaliação educacional – que a análise e apresentação destes resultados implicam e cuja discussão ainda não foi suficientemente enfatizada, quer pelos investigadores académicos, quer por muitos governos.

Apesar dos vários condicionalismos (como o facto de tentar conhecer uma realidade nova, com todos os condicionalismos de tempo impostos pela dissertação, com a morosidade do processo de tratamento e análise dos dados) com que nos deparamos ao longo da elaboração e escrita desta dissertação, esperamos ter conseguido elaborar um trabalho que de facto contribua para um maior e mais aprofundado conhecimento sobre o fenómeno dos *cursinhos comerciais*. Desejamos também que possa ser o ponto de partida para investigações futuras sobre esta temática, que poderiam dar continuidade a este trabalho, passar pela análise das relações entre a oferta e a procura ou ainda por uma comparação de algumas variáveis entre diferentes países.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo. (2008) *As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional*. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 27-34.
- Alves, Rubem (2005). *O fim dos vestibulares*. Folha de S. Paulo, São Paulo. Opinião, 1-3. Acesso em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u608.shtml>. Consulta realizada em 04.10.2011.
- Amaral, Teresa (2009). *O impacto das explicações ao nível da sala de aula - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Anderson, Lee (2005). The No Child Left Behind Act and the legacy of federal aid to education. *Education Policy Analysis Archives*, 13(24). Acesso em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n24>. Consulta realizada em 14.9.2011.
- Aurini, Janice (2004). Educational entrepreneurialism in the private tutoring industry: Balancing profitability with the humanistic face of schooling. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, Vol. 41, No. 4, 475-491. Acesso em: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=15621263>. Consulta realizada em 06.10.2011.
- Aurini, Janice & Davies, Scott (2003). *The transformation of private tutoring: Education in a franchise form*. Paper presented at the Annual Meetings of the CSAA, Halifax. Acesso em: <http://www.nall.ca/new/aurinidavies.pdf>. Consulta realizada em 06.10.2011.
- Azevedo, Sara & Neto-Mendes, António. (2010). Explicações e sucesso académico – representações sobre uma actividade ‘na sombra’: alguns resultados. In F. Nogueira, A. L. Oliveira, A. V. Baptista & D. Casa Nova (Eds.). *Desafios Tecnológicos e Metodológicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 371-375.

Azevedo, Sara (2011). *A actividade das explicações: um estudo no ensino secundário e superior*. Tese de Doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Bacchetto, João (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior*. Tese de Mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Acesso em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/>. Consulta realizada em 18.10.2011.

Bacchetto, João. (2004). *O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior*. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro, Vol.12, No. 43, 726-736. Acesso em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a05.pdf>. Consulta realizada em 22-9-2011.

Baker, David, Akiba, Motoko, LeTendre, Gerald, & Wiseman, Alexander (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Spring 2001, Vol. 23, No. 1*, 1-17.

Baker, David, & LeTendre, Gerald (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford: Stanford University Press.

Ball, Stephen (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Vol. 25, No. 89, 1105-1126. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext. Consulta realizada em 04.09.2011.

Ball, Stephen, & Youdell, Deborah (2008). Hidden privatisation in public education. *Brussels: Education International*. Acesso em: <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>. Consulta realizada em 04.10.2011.

- Baroni, José (2010). *Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Acesso em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-112755/pt-br.php>
Consulta realizada em 05.11.2011.
- Barroso, João & Viseu, Sofia (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 24, No. 84, setembro 2003*, 897-921. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300008.
Consulta realizada em 06.10.2011.
- Barroso, João (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 26, No. 92, Especial - Out. 2005*, 725-751. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Consulta realizada em 04.11.2011.
- Belfield, Clive, & Levin, Henry (2004). *A privatização da educação - causas e implicações*. Porto: Edições Asa.
- Benedet, Olga (2000). *Percepções sobre a qualidade do ensino médio: uma avaliação na região sul de Santa Catarina*. Tese de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Acesso em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4092.pdf>. Consulta realizada em 01.11.2011.
- Bento, António (2009). O fenómeno das explicações: políticas educativas, sucesso escolar e seus determinantes: um estudo exploratório na Região Autónoma da Madeira. In L. Rodrigues & J. Brazão (Eds.), *Políticas educativas: Discursos e prática*, 311-324. Funchal: Grafimadeira (ISBN: 978-989-95857-2-0). Acesso em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/52/1/BentoExplicacoes.pdf>. Consulta realizada em 15.11.2011.
- Bianchetti, Roberto (1996). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

- Boehner, John (2005). *No Child Left Behind is working fact sheet*: House Education & the Workforce Committee. Acesso em:
<http://edworkforce.house.gov/issues/109th/education/nclb/nclbworking.htm>.
Consulta realizada em 14.11.2011.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, Mauro, Peixoto, Maria do Carmo & Bogutchi, Tânia (2001) Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, No. 113, 129-152.
Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a07n113.pdf>. Consulta realizada em 12.11.2011.
- Bray, Mark (1998). Financing education in developing Asia: themes, tensions, and policies. *International Journal of Educational Research*, No. 29, 627-642. Acesso em:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035598000536>. Consulta realizada em 25.10.2011.
- Bray, Mark (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning, Vol. 61. Acesso em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>. Consulta realizada em 05.11.2011.
- Bray, Mark (2002). *The costs and financing of education: trends and policy implications*. Manila: Asian Development Bank and Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Vol. 3. Acesso em:
http://www.adb.org/Documents/Books/Education_NatlDev_Asia/Costs_Financing/costs_financing.pdf. Consulta realizada em 05.11.2011.
- Bray, Mark (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring – dimension, implications and government responses*. Paris: International Institute for Educational Planning. Acesso em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf>. Consulta realizada em 07.11.2011.

- Bray, Mark (2005). *Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications*. Paper presented at the Oxford International Conference on Education and Development 'Learning and Livelihood', 13-15. Acesso em: <http://www.hku.hk/eroesite/html/press/oxford.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2005.
- Bray, Mark & Silova, Iveta (2006). The private tutoring phenomenon: international patterns and perspectives. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 27-40. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.10.2011.
- Bray, Mark (2008). As explicações numa perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado de explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 11-26.
- Bray, Mark (2011). *The challenge of shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Bruyne, Paul, Herman, Jacques & Schontheete, Marc (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bruvaloine, Thierry (2005). *Academia aide l'Etat! L'École Démocratique*. Acesso em: <http://www.skolo.org/spip.php?article8&lang=fr>. Consulta realizada em 26-09-2011.
- Burch, Patricia, Steinberg, Matthew & Donovan, Joseph (2007). Supplemental educational services and NCLB: Policy assumptions, market practices, emerging issues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 29, No. 2, 115-133. Acesso em: <http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/2/115>. Consulta realizada em 04.04.2011.

- Carvalho, Maria, Araújo, Allana & Costa, Fábila (2008). *Investimentos familiares no sucesso escolar: o caso do reforço escolar*. ISA, 1-17.
- Castro, Clóves (1982). *Sua excelência, o vestibular*. Brasília: Em Aberto, Ano 1, No. 3.
- Castro, Clóves (2005). *Movimento de cursinhos populares: um movimento territorial?*. Laboratório de Políticas Públicas, Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais, Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Acesso em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1004.pdf>. Consulta realizada em 20.10.2011.
- Colin-Michaux, Michele & Coridian, Charles (1996). *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse à l'inquiétude des familles?* Paris: INRP.
- Coridian, Charles (2003). *Os usuários de produtos paraescolares: Pais ou filhos?* Educação & Sociedade, Vol. 24, No. 84, 945-953. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300010&lng=en&nrm=iso. Consulta realizada em 03.10.2011.
- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre, & Neto-Mendes, António (2003). *As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, No. 2, Ano II, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 55-68.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2005). *O fenómeno das explicações: panorâmica internacional*. Xplika: Universidade de Aveiro. Acesso em: <http://www.dce.ua.pt/investigacao.asp>. Consulta realizada em 30-10-2011.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (2007). *O fenómeno das explicações: Panorâmica internacional*. XIV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: 16 a 18 de Fevereiro de 2006 (publicação em Cd-Rom, ISBN 978-972-8036-88-1).

- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre, Neto-Mendes, António & Azevedo, Sara (2008). O mercado das explicações e o franchising. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 55-67.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (2008a). Razões para a frequência de explicações na perspectiva dos alunos: os "novos herdeiros" e o reinvestimento do capital cultural. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 147-159.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (Eds.) (2008b). *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António, & Ventura, Alexandre (2008c). As explicações: caraterização e dimensão internacional do fenómeno. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 35-53.
- Costa, Jorge, Gouveia, Andreia & Rodrigues Catarina (2012). *Empresas de reforço escolar e rendimento dos alunos: Brasília e Lisboa em análise comparativa exploratória*. 5º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada: "Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais", Belém do Pará, 9 a 11 de Maio de 2012. (ISBN 978-85-63287-12-0).
- Coutinho, Clara & Chaves, José (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Universidade do Minho – Acesso em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>. Consultado em 07.10.2011.
- Chaves, Vera (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, Vol. 31, No. 111. Acesso em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Consulta realizada em 06.10.2011.

Creswell, John & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

Dale, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*. maio/ago., Vol.25, No.87, 423-460. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Consulta realizada em 30.10.2011.

Dang, Hai-Anh & Rogers, Halsey (2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring: Human capital deepening, inequality increasing, or waste of resources?*. The World Bank /Development Research Group / Human Development and Public Services Team. Acesso em: http://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&theSitePK=469372&piPK=64165421&menuPK=64166322&entityID=000158349_20080225153509. Consulta realizada em 11.11.2011.

Davies, Scott (2002). *School choice by default? Understanding the growing demand for private tutoring in Canada*. Toronto: The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning. Acesso em: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/65ScottDavies.pdf>. Consulta realizada em 23.10.2011.

Davies, Scott & Aurini, Janice (2006). The franchising of private tutoring: a view from Canada. *Phi Delta Kappan*, Vol. 88, No. 2, 123-128. Acesso em: <http://content.epnet.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=22650538&EbscoContent=dGJyMNLe80Sep644yNfsOLCmrlCeprNSsqu4TbWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpr0u2prZRuePfgeyx%2BEu3q64A&D=a9h>. Consulta realizada em 10.11.2011.

Dawson, Catherine (2009). *Introduction to research methods*. Oxford: How To Books Ltd.

Fachin, Odília (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.

Flick, Uwe (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Foondun, Raffick (2002). The issue of private tuition: An analysis of the practice in Mauritius and selected south-east Asian countries. *International Review of Education - Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education*, 48(6), 485-515. Acesso em: <http://www.springerlink.com/content/n8p71h7630v1l783/>. Consulta realizada em 24.11.2011.

Fortes, Ricardo (2005). *O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a universidade; particularidades, sentidos e perspectivas*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Gomes, Cândido, Mariano, Fernando, Oliveira, Adriana, Barbosa, Alessandro, Sousa, José & Friedrich, Nidolf (2010a). *Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais*. R. bras. Est. pedag., Brasília, Vol. 91, No. 227, 55-74. Acesso em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1502/1311>. Consulta realizada em 23.10.2011.

Gomes, Cândido, Vargas, Adriana, Paiva, Giovanni, Rodríguez, Gleicivan, Schneider, Laudicéia & Viana, Rosangela (2010b). Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 52, 6. Acesso em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3212Vargas.pdf>. Consulta realizada em 25.10.2011.

Guarnieri, Fernand. (2008). *Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular*. Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo. Acesso em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_dissertacao_2008_FVGuarnieri.pdf. Consulta realizada em 25.10.2011.

Guimarães, Sônia (1984). *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Guimarães, Andreia (2005). *Explicações de química - percepções dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Química, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Glasman, Dominique, Blanc, Pierre, Bruchon, Yves, Collonges, Georges & Guyot, Paul (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue Française de Pédagogie*, No. 95, 31-45. Acesso em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF095_3.pdf. Consulta realizada em 26.10.2011.
- Glasman, Dominique & Collonges, Georges (1994). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : Centre national de la documentation pédagogique.
- Glasman, Dominique (1996). *La professionnalisation des 'accompagnateurs scolaires'. Une double contrainte?* Migrants-Formation, No. 106, 68-83.
- Glasman, Dominique (2007). 'Il n'y a pas que la réussite scolaire!': Le sens du programme de 'réussite éducative'. *Informations sociales*. No. 141, 149. Acesso em: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18963524>. Consulta realizada em 13-10-2011.
- Hallak, Jaques & Poisson, Muriel (2004). *Private supplementary tutoring - Nature, impact and government responses. Sub-Regional Course on: Transparency, Accountability and Anti-Corruption Measures in Education* (Bishkek, Kyrgyzstan: 15-19 November 2004) - China, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Uzbekistan: Open Society Institute, International Institute for Educational Planning. Acesso em: http://www.svietimas.lt/english/researches/bishkek_full_eng.pdf. Consulta realizada em 12.11.2011.
- Hallak, Jaques & Poisson, Muriel (2005). Ethics and corruption in education: an overview. *Journal of Education for International Development*, 1(1). Acesso em: <http://equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf>. Consulta realizada em 12.11.2011.

Hallak, Jaques & Poisson, Muriel (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?* Paris: International Institute for Educational Planning. Unesco. Acesso em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/UNESCO/UNPAN025403.pdf>.

Consulta realizada em 10.11.2011.

Heyneman, Stephen P. (2008). Supplementary shadow education: An investment in human capital or a corruption of education? Paper presented at the 9th International Conference on Education Research - Asia & Europe dialogue in education research "*Searching for new paradigms, agendas, and research network*", Seoul National University, Seoul, Korea, 27-28 October 2008, 505-510.

Husremović, Dženana & Trbić, Dženana (2006). Bosnia and Herzegovina. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 143-167. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.10.2011.

Hussein, Mansour (1987). Private tutoring - A hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 18, No. 1, 91-96. Acesso em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-1954%28198702%2918%3A1%3C91%3APTAHEP%3E2.0.CO%3B2-K>. Consulta realizada em 06.11.2011.

Ireson, Judith & Rushforth, Katie (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester. Acesso em: <http://www.ioe.ac.uk/schools/phd/excel/Mapping%20tutoring%20BERA.pdf>. Consulta realizada em 07.11.2011.

Ireson, Judith & Rushforth, Katie (2005). *Mapping and evaluating shadow education*. Economic & Social Research Council Research Project – End of Award Report. Acesso em: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/education/documents/2005/04/07/tutoring.pdf>.

Consulta realizada em: 16.11.2011.

Jezine, Edineide, Batista, Maria do Socorro, Monfredi, Ivanise & Santos, Eduardo (2010). Globalização e políticas para a educação superior no Brasil. In: Teodoro. A. *A Educação superior no Espaço Iberoamericano*. Do elitismo à Transnacionalização. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Jezine, Edineide, Chaves, Vera & Cabrito, Belmiro (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79. Acesso em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2563/1987>. Consulta realizada em 15.11.2011.

Jucá, Adelmir (2004). *O computador como ferramenta para medição de atividades a distância de RE em matemática*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

Kim, Taejong (2004). *Shadow education: School quality and demand for private tutoring in Korea*. Discussion Paper No. 055. Kyoto University: 21COE Interfaces for Advanced Economic Analysis. Acesso em: <http://www.kier.kyoto-u.ac.jp/coe21/dp/51-60/21COE-DP055.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2011.

Lartigue, Casey (2000). You'll never guess what South Korea frowns upon, *Cato Institute*. Acesso em: <http://www.cato.org/dailys/06-15-00.html>. Consulta realizada em 25.10.2011.

Le Grand, Julian (1991). *Quasi-markets and social policy*. The Economic Journal, Vol.101, No. 408, 1256-1267. Acesso em: <http://www.jstor.org/stable/2234441>. Consulta realizada em 13.10.2011.

Leboucher, Séverine (2005). *Qui sont les champions... du soutien scolaire*. Le Journal du Management. Acesso em: <http://management.journaldunet.com/imprimer/0511/0511112soutienscolaire.shtml>. Consulta realizada em 19.11.2011.

- Lee, Ching (1996). *Children and private tuition*. Youth Poll Series No.34. Hong Kong: Hong Kong Federation of Youth Groups.
- Lee, Chong Jae (2005). *Korean education fever and private tutoring*. KEDI Journal of Educational Policy, Vol. 2, No. 1, 99-107.
- Lee, Soojeong & Shouse, Roger (2008). The impact of prestige orientation on shadow education in South Korea. Paper presented at the 9th International Conference on Education Research - Asia & Europe dialogue in education research "*Searching for new paradigms, agendas, and research network*", Seoul National University, Seoul, Korea, 27-28 October 2008, 657-674.
- LeTendre, Gerald, Rohlen, Thomas & Zeng, Kangmin (1998). Merit or family background? Problems in research policy initiatives in Japan. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 20, No. 4, 285-297. Acesso em: <http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/4/285>. Consulta realizada em 06.11.2011.
- Lynch, Kathleen & Moran, Marie (2006). *Markets, schools and the convertibility of economic capital: the complex dynamics of class choice*. British Journal of Sociology of Education, 27: 2, 221-235. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1080/01425690600556362>. Consulta realizada em 06.11.2011.
- Madaleno, Cristina (2009). *A frequência das explicações pelos alunos do 12º ano numa escola privada*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Mancebo, Deise (2004). Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004.
- Mattos, Luiz (2007a). *Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, GT13 Educação Fundamental, Caxambu/MG.

Mattos, Luiz (2007b). Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Vol. 88, No. 218, 140-156. Acesso em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/12/12>. Consulta realizada em 9.11.2011.

Mattos, Luiz (2003). Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: Silva, P.B.G.; Silvério, V.R. *Educações e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira.

Miles, Matthew & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Mitrlulis, Eleny & Penin, Sônia (2006). Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 36, No. 128, 269-298. Acesso em: www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a02.pdf. Consulta realizada em 22.10.2011.

Moreira, José Manuel & Alves, André (2009). Gestão pública: entre a visão clássica da administração pública e o novo paradigma da governação pública. *Revista Enfoques*, Vol. 7, No. 11, 11-36. Acesso em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/960/96011647005.pdf>. Consulta realizada em 20.10.2011.

Nascimento, Eduardo (2009). *Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Acesso em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-152824/pt-br.php>. Consulta realizada em 22.10.2011.

Neto-Mendes, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 23-33.

- Neto-Mendes, António (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 85-102.
- Neto-Mendes, António, Costa, Jorge, Ventura, Alexandre & Azevedo, Sara. (2008d). Escolas, rankings, famílias e explicações: um olhar crítico sobre a construção dos resultados escolares. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 161-176.
- Neto-Mendes, António, Costa, Jorge Adelino & Ventura, Alexandre (2008). Explicações: Modos de regulação de uma atividade globalizada. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 38, No. 135, 685-700. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a07.pdf>. Consulta realizada em 06.11.2011.
- Neto-Mendes, António, Gouveia, Andreia & Rodrigues, Catarina. (2012). *O recurso por parte dos alunos a apoio educativo fora da escola: análise comparativa entre Lisboa e Brasília*. Simpósio de Organização e Gestão Escolar – Escolas, competição e colaboração: que perspectivas? Aveiro: Universidade de Aveiro, 26 e 27 de Abril.
- Neto, Maria da Conceição (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Oakley, Barbara, Lawrence, Doreen, Burt, Walter, Boxley, Broderick & Kobus, Christopher (2003). *Using the Kumon method to revitalize mathematics in an inner-urban school district*. Paper presented at the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Acesso em: <http://uconn.galileo.engr.uconn.edu/upload/papers/0051.pdf>. Consulta realizada em 07.11.2011.
- Pardal, Luís & Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá, Virgínio & Antunes, Fátima (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 129-161. Acesso em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a06.pdf>. Consulta realizada em 25.10.2011.

Santos, Cristiano (2004). *Identidade profissional do professor do "Cursinho Garra" de Goiânia*. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Acesso em: http://areia.ucg.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15. Consulta realizada em 04.11.2011.

Silva, Jailson (2003). *Porque uns e não outros?* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: letras.

Silva, Maelin & Padoin, Maristela (2008). Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, Vol. 16, No. 58, 77-94. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a06v1658.pdf>. Consulta realizada em 14.11.2011.

Silova, Iveta, & Bray, Mark (2006). The hidden marketplace: private tutoring in former socialist countries. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 71-98. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.10.2011.

Silova, Iveta, & Kazimzade, Elmina (2006). Azerbaijan. In ESP (Ed.), *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 113-141. Acesso em: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em 27.10.2011.

- Silva, Filipe (2009). Metamorfoses do estado: Portugal e a emergência do estado neo-social. In R. M. d. Carmo & J. Rodrigues (Eds.), *Onde Pára o Estado? Políticas Públicas em Tempos de Crise*. Lisboa: Edições Nelson de Matos, 19-51.
- Silveirinha, Teresa & Costa, Jorge Adelino (2007). As explicações na perspectiva da oferta: alguns dados de um estudo de caso. IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional - *O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Silveirinha, Teresa (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Soares, Dulce (2002). Como trabalhar a ansiedade e o estresse frente ao vestibular. In: Levenfus, R. S.; Soares, D. H. P. (Orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, José, Ribeiro, Paulo Cesar, Aboud, Sérgio & Camacho, Regina (2004). *A universidade e o pré-vestibular popular*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte. Acesso em: <http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa22.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2011.
- Sousa, Sandra & Alavarse, Ocimar (2009). *Quem se beneficia dessas alterações?* Folha de S. Paulo, São Paulo. Acesso em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=63640>. Consulta realizada em 09.11.2011.
- Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 29, No. 105, 991-1022. Acesso em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consulta realizada em 16.10.2011.

- Stake, Robert (2009). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevenson, David & Baker, David (1992). *Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan*. American Journal of Sociology, Vol. 97, No. 6, 1639-1657.
- Shafiq, M. Najeeb. (2002). *The economic burden of private tutoring expenses on households in developing countries: The case of Bangladesh*. Paper presented at the Overview presented for presentation, 46th Comparative & International Education Society's Annual Meeting, Orlando, March 9th, 2002. Acesso em: <http://www.tc.columbia.edu/students/see/events/Shafiq%20-%202-19-02.pdf>. Consulta realizada em 20.11.2011.
- Tansel, Aysit & Bircan, Fatma (2004). *Private tutoring expenditures in Turkey* (No. Discussion Paper No. 1255). Bonn: Institute for the Study of Labor. Acesso em: <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2005/2454/pdf/dp1255.pdf>. Consulta realizada em 10.11.2011.
- Tavares, Diana, Lopes, Orlanda, Justino, Elsa & Amaral, Alberto (2008). *Student's preferences and needs in Portuguese Higher Education*. European Journal of Education, Vol. 43, No. 1, 107-122.
- Ventura, Alexandre, Neto-Mendes, António, Costa, Jorge Adelino & Azevedo, Sara (2006). The private tutoring scenario: contributions to a comparative analysis. XXII CESE Conference – Changing knowledge and education: communities, information societies and mobilities. *The World in Europe – Europe in the World*, Granada, Espanha, 3 a 6 de Julho de 2006 (publicação em Cd-Rom, ISBN 84-8491665-0).
- Ventura, Alexandre (2008). Private supplementary tutoring in Europe: an overview. Paper presented at the 9th International Conference on Education Research - Asia & Europe dialogue in education research "Searching for new paradigms, agendas, and research network", Seoul National University, Seoul, Korea, 27-28 October 2008, 511-522.

- Ventura, Alexandre, Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Azevedo, Sara (2008). Dimensão e características da frequência de explicações no 12º ano: do local ao nacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Xplika: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 119-145.
- Ventura, Alexandre & Jang, Sunhwa (2010). Private tutoring through the internet: globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 11, No. 1, 59-68.
- Viana, Maria (1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Wanyama, Indeje & Njeru, Enos (2004). The sociology of private tuition. *Institute of Policy Analysis & Research (IPAR)*, Vol. 10, No. 7. Acesso em: <http://www.ipar.or.ke/dp41pb.pdf>. Consulta realizada em 05.12.2011.
- Whitaker, Dulce (1989). *UNESP: Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos: Estudo de variáveis de capital cultural*. São Paulo: Fundação Vunesp, Série Pesquisa, Vol. 2.
- Whitaker, Dulce & Fiamengue, Elis (2001). Ensino médio: Função do estado ou da empresa? *Educação & Sociedade*, ano XXII, No. 75, 200-232. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a11.pdf>. Consulta realizada em 21.11.2011.
- Whitaker, Dulce & Fiamengue, Elis (1999). *Dez anos depois: Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos – estudo de variável capital cultural*. Série Pesquisas VUNESP, No. 11. São Paulo: Fundação Vunesp.
- Whitaker, Dulce. (2010). Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol, 11, No. 2, 289-297. Acesso: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>. Consulta realizada em 20.11.2011.

Yin, Robert. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (4ª Eds.). Porto Alegre. Bookman

Legislação Brasileira consultada:

Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação)

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Anexos

Anexo A: Tabela de Organização de dados da pesquisa efetuada através da Internet

Anexo B: Guião da entrevista a diretores dos *cursinhos comerciais*

Anexo C: Grelha de análise vertical das entrevistas

Anexo D: Grelha de análise transversal das entrevistas

Anexo E: Inquérito por questionário dirigido aos alunos dos *cursinhos comerciais*

Anexo F: Tabelas de análise dos dados do inquérito por questionário - IQ

Anexo A: Tabela de Organização de dados da pesquisa efetuada através da Internet

Exemplar de uma parte preenchida da Tabela²⁶

Cidade/País	Principais centros de explicações presentes	Se são locais, nacionais ou multinacionais	Número de estudantes atendidos no centro	Número de explicadores	Preço por hora das explicações	Principais áreas de actividade	Método de ensino -aprendizagem	Se têm um programa próprio ou se seguem o da escola
Brasília/Brasil	<i>Centro X</i> ²⁷	“Mais de 20 franquias telepresenciais (educação à distância) em Brasília e outros estados.” (Nacional)	“Mais de 20 mil alunos frequentam a instituição anualmente.”	“A equipe do Centro X é formado por professores graduados pela UnB ou em final de graduação/pós ou mestrado. Cada professor recebe treinamento especializado semestralmente, garantindo assim o sucesso do curso”	(Não conseguimos encontrar esta informação na página online deste centro)	“- Pré-Vestibular - PAS - ENEM - ESCS - Ensino Médio - Concursos”	“Só o <i>Centro X</i> oferece a Turma TOP; é uma turma especial que trabalha com uma metodologia diferenciada, as aulas são práticas e focadas em resolução de exercícios e provas de diversos vestibulares (UnB, PAS, ENEM, ESCS/Fepecs). A turma TOP é indicada para os vestibulandos que possuem boa base teórica das disciplinas e que visam os cursos de alta concorrência. Temos uma das melhores monitorias do DF. Possuímos uma sala de estudos exclusiva que funciona 12 horas por dia, onde estão disponíveis, em horários específicos,	Seguem o programa da escola.

²⁶ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto “*Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais*” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Augusto Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e bolsista de investigação: Andreia Gouveia.

²⁷ *Centro X* (site consultado a 13 de Janeiro de 2011 e em 15 de Maio de 2012)

				(Não conseguimos encontrar o número exato de profissionais que trabalham neste centro).			instrutores que atendem os alunos. Eles auxiliam na resolução de exercícios e esclarecem possíveis dúvidas. Esta atividade tem como objetivo sanar as dúvidas dos alunos e oferecer aulas complementares aos conteúdos ministrados em sala de aula.”	
	<i>Centro Y</i> ²⁸	Vila Velha Brasília (Nacional)	(Não conseguimos encontrar esta informação na página online deste centro)	<p>“...possui equipe de profissionais dedicados e qualificados com amplos conhecimentos na área da educação, ensino pedagógico e tecnológico.”</p> <p>“...conta com profissionais com mais de 05 anos de experiência em apoio pedagógico e mais de 10 anos de experiência na área de Tecnologia da Informação.”</p>	(Não conseguimos encontrar esta informação na página online deste centro)	<p>“ - Reforço Escolar</p> <p>- Aulas particulares para ensino fundamental</p> <p>- Ensino individualizado</p> <p>- Acompanhamento escolar</p> <p>- Desenvolvimento de rotina de estudo</p>	<p>“A metodologia do <i>Centro Y</i> é simples e eficaz:</p> <p>- Desenvolvimento de uma rotina de estudo através de aulas particulares individual, possibilitando ao aluno criar um hábito de estudo e desenvolver o seu potencial.”</p>	Seguem o programa da escola.

²⁸ *Centro Y* (site consultado a 8 de Fevereiro de 2011 e em 15 de Maio de 2012)

				<p>“...ele contará com a ajuda de profissionais qualificados e com experiência em acompanhamento e reforço escolar.”</p> <p>(Não conseguimos encontrar o número exato de profissionais que trabalham neste centro)</p>		- Informática		
--	--	--	--	--	--	---------------	--	--

Anexo B: Guião da entrevista a diretores dos *cursinhos comerciais*

Guião de Entrevista²⁹ Responsáveis de Centros de Apoio Pedagógico/Cursinhos

A realização desta entrevista tem como objetivo explorar a visão dos responsáveis de centros de apoio pedagógico/cursinhos em relação à utilização de apoio pedagógico/cursinhos.

1. Entrevistado - Caracterização do responsável do centro de apoio pedagógico/cursinhos

- Idade?
- É proprietário deste centro?
- Qual é a sua formação académica?
- Que impacto é que essa formação tem para a direção do centro?
- É também explicador? Se sim, de que disciplinas/anos de escolaridade?
- Se sim, a qual das atividades dedica a maior parte do seu tempo: ao apoio pedagógico/cursinhos ou às atividades de gestão do centro?
- Se tivesse que exprimi-lo em percentagem, qual a percentagem de tempo que atribuiria semanalmente a cada uma das atividades (gestão do centro-aulas particulares/cursinhos)?

2. Caracterização do centro de apoio pedagógico/cursinhos

- Quando teve início o centro de apoio pedagógico/cursinhos?
- Como surgiu a ideia da abertura de um centro de apoio pedagógico/cursinhos? (franchising, oportunidade de negócio, ...)
- Porque escolheu esta localização?
- Este centro de apoio pedagógico/cursinhos tem regulamento interno ou outro documento que regule a sua atividade?
- Qual é o horário de funcionamento do centro?
- Que tipo de serviços/atividades são desenvolvidos neste centro?
- Oferecem explicações a que níveis de ensino?
- Quais os anos de escolaridade mais procurados?
- Oferecem apoio pedagógico/cursinhos em quais disciplinas?
- Quais as disciplinas mais procuradas?
- Este centro está mais orientado para algum nível de escolaridade em particular?
- Quais são os preços praticados?
- Como anuncia os serviços fornecidos pelo centro? [Publicidade, boca a boca, redes sociais, site internet]

²⁹ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Augusto Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e bolsista de investigação: Andreia Gouveia.

- De momento, em média, quantos estudantes frequentam o centro?
- Porque é que acha que os estudantes escolhem este centro em particular e de que forma ele se diferencia dos restantes? [Oferece outros serviços para além de apoio pedagógico/cursinhos? Outras atividades? E o uso de novas tecnologias?]

3. Caracterização dos explicadores do centro

- Ao nível dos explicadores, quantos colaboram no centro?
- Qual a sua formação?
- Quantos trabalham a tempo inteiro? E a tempo parcial? Se tivesse que exprimi-lo em percentagem, que percentagem atribuiria a um e a outro modo de trabalho?
- Enquanto responsável por este centro que critérios utiliza para contratar os explicadores? (experiência profissional, formação académica....)

4. Perceções quanto ao apoio pedagógico/cursinhos

- Em geral, porque é que acha que os alunos procuram apoio pedagógico/cursinhos? [Insucesso escolar, exames, etc]
- Que impacto tem o apoio pedagógico/cursinhos no desempenho dos alunos?
- Identifica alguma(s) dificuldade (s) / ameaça(s) / oportunidade(s) para este tipo de atividades?
- Quais são, em seu entender, os principais problemas com que o mercado do apoio pedagógico/cursinhos se defronta atualmente?

5. Frequência de apoio pedagógico/cursinhos pelos alunos do centro

- Em geral quais são os hábitos de frequência de apoio pedagógico/cursinhos? [Durante todo o ano letivo, de uma forma regular, principalmente nas semanas/dias anteriores a um teste/exame, etc.]
- Em média, quantas horas por semana passam os estudantes em apoio pedagógico/cursinhos?
- Os alunos frequentam o centro para realizar outra(s) atividade(s)? Se sim, qual/quais?
- Considera que o nível de escolaridade do aluno influencia o número de horas em apoio pedagógico/cursinhos? Em que medida?
- O centro tem definida alguma metodologia de trabalho para as sessões de apoio pedagógico/cursinhos ou o explicador é autónomo no planeamento da mesma?

6. Regulação da atividade do apoio pedagógico/cursinhos no Brasil ou em Brasília, em particular.

- Tem conhecimento das normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento do centro?
- Acha que essas normas são suficientes ou excessivas/deficitárias?
- Há algum tipo de associativismo que agregue os centros de apoio pedagógico/cursinhos? Se sim, o seu centro integra-o?
- Tem alguma coisa a acrescentar?

Anexo C: Grelha de análise vertical das entrevistas

Exemplar de grelha de análise das entrevistas preenchida³⁰

Centro B1

Domínios	Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
Perfil dos diretores de centros de explicações A	A.1.Duração da entrevista		25 Minutos	A entrevista começa a ser gravada a partir do ponto 2 do Guião da Entrevista, até lá o entrevistador tirou algumas notas que transcrevi (justificação: porque a conversa não estava previamente agendada e surgiu espontaneamente).
	A.2.Idade		33 Anos	
	A.3.Género		Feminino	

³⁰ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Augusto Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e bolsista de investigação: Andreia Gouveia.

	A.4.Habilitação Acadêmica		“3º Ano completo e especialização (Pós-Graduação em Gestão de Pessoas)”	
	A.5.Impacto da formação para a direção do centro		“Lida diretamente com pessoas e gere equipas, dão valor à sua formação académica”.	
	A.6.Ocupação profissional	A.6.1.Proprietário do centro		
		A.6.2.Diretor	“Faz 3 palestras por semestre para os alunos, mas não é professor do centro.”	
		A.6.3.Diretor/Explicador		
	A.7.Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%)	A.7.1.Diretor		Sem informação.
		A.7.2.Explicador		Sem informação.

	A.8.Explicador(a) Se sim, a que disciplinas?			Sem informação.
	A.9.Explicador(a) Se sim, a que anos de escolaridade?			Sem informação.
Caraterização dos centros de explicações B	B.1.Dimensão	B.1.1.Nº de alunos	“5 mil porque são 7 unidades, todas dão 5 mil alunos...”	
		B.1.2.Recursos Humanos	“ Temos mais ou menos uns 90 professores em todos.”	
	B.2.Horário	B.2.1.Período de funcionamento	“11 Anos. Nessa aqui, 11 anos”.	
		B.2.2.Horário Semanal	“ São os três horários, né? Começa às 7.40 as aulas e a última aula termina às 11 horas... 23 horas...”	
	B.3.Motivo de abertura	B.3.1.Atividade adicional		
		B.3.2.Autoemprego		
		B.3.3.Abertura de centro próprio	“Então foi uma ideia de 6 alunos da UnB, né? Em formação ainda, eles ainda não se tinham formado. Eles decidiram fazer um cursinho comunitário porque eles vieram de escola pública. [...]eles formaram	Este centro surgiu a partir da ideia de um cursinho comunitário.

			esse cursinho com esse intuito de ajudar as pessoas da escola pública a entrarem na UnB. Então foi ideia de 6 alunos e começou como cursinho comunitário no pátio de uma igreja.”	
		B.3.4.Oportunidade		
	B.4.Escolha da localização	B.4.1.Junto às escolas		
		B.4.2.Perto da área de residência dos alunos	“Porque era aqui em baixo, a n2 só subindo, então era mais próximo de os alunos virem. Já que eles vinham para a n2 eles vinham para a n3. Então era mais próximo [...] Da residência dos alunos”.	
		B.4.3.Área de residência do proprietário		
		B.4.4.Outro motivo	“Porque é fácil acesso.”	
	B.5.Tipo de oferta	B.5.1.Todos os níveis de ensino	“Ensino médio. Só médio.”	
		B.5.2.Nível / disciplina para o qual se dirige principalmente	“Olha pelo pré-vestibular é o 3º ano, 3º ano do ensino médio. O PAS é a partir do 3º ano. E o concurso é quem já terminou o ensino médio”	
		B.5.3.Atividades oferecidas	“Para pré-vestibular, PAS e concurso.”	O centro oferece os serviços de preparação para o PAS, Pré-vestibular e concursos e ainda um serviço de tirar dúvidas diariamente a que chamam de Monitoria.

		B.5.4.Disciplinas oferecidas	“Em todas. Porque nós temos as aulas regulares, né? E aí o aluno tem disponível para ele das 9 da manhã até às 9 da noite uma sala com monitoria	
	B.6.Preços praticados			Sem informação (o entrevistado diz que faculta os valores no final da entrevista porque agora não se lembra).
	B.7.Regulamento interno		“Tem. Felizmente tem. [...] Tem regimento interno do PRÊ e do PAS.”	
	B.8.Tipo de Modelo	B.8.1.Exclusivamente Explicações		Apesar de a directora não ter sido questionada directamente sobre isto, deduzimos pelas informações que nos deu que este é um centro que se dedica exclusivamente a reforço escolar.
		B.8.2.Método Alternativo		
		B.8.3.Outro		
	B.9.Anúncio dos serviços	B.9.1.Publicidade	“Televisão, jornal e aí também tem uma divulgação muito interessante que nós fazemos é dentro das escolas públicas. Nós, é, mandamos uma equipe para as escolas públicas e lá dentro a gente, é, faz uma prova, né? A gente lança uma prova para concorrer a bolsa e aí a gente divulga o cursinho também. Dentro das escolas públicas é o nosso foco, né?”	
		B.9.2.Boca-a-boca		

		B.9.3.Redes sociais		
		B.9.4.Site internet		
	B.10.Razões da escolha do centro pelos alunos	B.10.1Reputação		
		B.10.2.Publicidade		
		B.10.3.Preços		
		B.10.4.Localização		
		B.10.5.Qualidade	<p>“Uma é porque o ALUB já se estabeleceu pela qualidade, porque nós aprovamos bastante na UnB. Então são mais de 1100 aprovados por semestre na UnB... Por ano desculpa!”</p>	<p>Qualidade do ensino prestado e o numero de alunos aprovados na UnB.</p>
<p>Perfil dos explicadores dos centros</p> <p>C</p>	C.1.Número de explicadores		<p>“Temos mais ou menos uns 90 professores em todos...”</p>	
	C.2.Regime contratual	C.2.2.Tempo Inteiro (%)	<p>“A tempo integral uns 70%.”</p>	
		C.2.3.Parcial (%)		<p>Deduzimos que cerca de 30% trabalha em regime parcial neste centro.</p>
	C.3.Formação		<p>“Todos formados pela UnB [...] Só os monitores, né? Que estão no final da graduação.”</p>	
	C.4.Critérios para contratar	C.4.1.Experiência profissional		

	explicadores	C.4.2.Formação académica		
		C.4.3.Disponibilidade		
		C.4.4.Outro (s)	“E aí o critério é esse nós lançamos um edital e colocamos na UnB e aí lá tem uma banca nós contratamos algumas pessoas para fazer a inscrição e os professores fazem inscrição, participam de uma prova de seleção e depois participam de uma aula teste e aí a gente contrata.”	A aula teste serve para a coordenadora pedagógica verificar se o professor tem “desenvoltura para a aula”.
	C.5.Metodologia de trabalho	C.5.1.Direção do Centro	“É com a postilha que eles trabalham com os alunos [...]Eles já recebem no início do semestre. É o conteúdo que o UnB cobra.”	
		C.5.2.Autonomia do Explicador		
Opinião dos diretores sobre o fenómeno das explicações D	D.1.Hábitos de frequência	D.1.1.Todo o ano letivo		Numa conversa posterior com o entrevistador este tinha apontado que os alunos frequentam o centro anualmente de forma regular.
		D.1.2.Dias semanas anteriores aos exames		
	D.2.Horas por semana	D.2.1 2-4		
		D.2.2. 4-6		
		D.2.3. +6	“No pré-vestibular 4 horas/semana e no PAS também [...]E aí eles têm a possibilidade da monitoria podem ficar o dia inteiro...”	Os alunos podem passar mais de 8 horas semanais em reforço escolar ou até mais se tivermos em conta que podem frequentar a monitoria diariamente sem tempo limite.

	D.3.Motivos para os alunos recorrerem a explicações	D.3.1.Exames / Acesso ao ensino superior		
		D.3.2.Melhoria de notas		
		D.3.3.Dificuldades / Insucesso	“Portanto no fundo eles vêm para aqui porque têm deficiências de base, conteúdos que era suposto terem aprendido e que não aprenderam, não dominam.”	A entrevistada chega mesmo a referir “ Pela defasagem que existe no ensino público, né? A gente trabalha muito com o aluno da escola pública então lá está deixando muito a desejar...” Sendo que a falta da qualidade do ensino público é aqui apontada como um factor responsável pelo recurso dos alunos a explicações.
		D.3.4.Falta de motivação		
		D.3.5.Imposição dos pais		
		D.3.6.Desenvolvimento de competências		
		D.3.7.Ocupação de tempos livres		
	D.4.Impacto das explicações no desempenho dos alunos	Vantagens	D.4.1.Ensino mais individualizado	A entrevistada diz apenas que o impacto é positivo não especificando em que situação concreta.
			D.4.2.Aumento da autoestima	
			D.4.3.Resultados escolares e competências	
			D.4.4.Método de estudo	

		Desvantagens	D.4.5.Económicas		
			D.4.6.Sobreocupação de tempos livres		
			D.4.7.Criação de dependência		
			D.4.8.Desmotivação no ensino escolar		
	D.5.Outras atividades oferecidas pelo centro			"Monitoria"	
<p>Opinião dos diretores sobre a regulação da atividade das explicações</p> <p>E</p>	E.1.Mercado das explicações	E.1.1.Dificuldades	"Mais é a questão financeira familiares [...] Por isso que eles, a gente tem a bolsa socioeconómica, né? Uma bolsa de renda... E são 2 tipos de bolsa. Uma por mérito (que eles fazem a prova e o melhor colocado ganha a bolsa) e tem um que é por valor mesmo por questão financeira."	<p>Este centro atribui bolsas de mérito e socioeconómicas aos alunos mais carenciados.</p>	
		E.1.2.Ameaças	"É a questão que mais ameaça é a questão que isto aqui não é nosso é alugado... E então a maior ameaça é essa ter que mudar de localidade."	<p>Ser forçado a mudar a localização do centro é uma preocupação, o que nos leva a inferir que esta é uma condição importante e a ter em conta na abertura deste tipo de negócio.</p>	

		E.1.3.Oportunidades		
	E.2.Conhece normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento desta atividade (S/N)		“Aqui é cursinho livre. Só respeita as normas de curso livre, então.”	
	E.3.Associativismo de centros (S/N)		“Não”.	
	E.4.Normas estabelecidas pelo Estado	E.4.1.Suficientes		Sem informação.
		E.4.2.Insuficientes		
		E.4.3.Excessivas		

Anexo D: Grelha de análise transversal das entrevistas³¹

A – Perfil dos diretores dos centros de explicações

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
A.1.Duração da entrevista	A.1.1. Até 60 Minutos	B1; B3; B5.	3	60
	A.1.2 Entre 60 a 80 Minutos	B2; B4.	2	40
	A.1.3. Mais de 80 Minutos		0	0
A.2.Idade	A.2.1. Dos 25 aos 35 anos	B1;B2.	2	40
	A.2.2. Dos 36 aos 45 anos	B2; B3; B5.	3	60
	A.2.3. Acima dos 46		0	0
A.3.Género	A3.1. Feminino	B1; B3; B4.	3	60
	A.3.2. Masculino	B2; B5.	2	40
A.4.Habilitação Académica	A.4.1. Superior	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
	A.4.2. Não superior		0	0
A.5.Impacto da formação para a direção do centro	A.5.1. Positiva	B1; B3; B4; B5.	4	80
	A.5.2. Negativa		0	0
	A.5.3. Nenhuma	B2.	1	20
A.6.Ocupação profissional	A.6.1.Proprietário do centro	B3; B4; B5.	3	60
	A.6.2.Diretor	B1.	1	0
	A.6.3.Diretor/Explicador	B2; B3; B4; B5.	4	80
A.7.Tempo dedicado à ocupação profissional no centro (%)	A.7.1.Diretor	B1; B2.	2	40
	A.7.2.Explicador	B3; B4; B5.	3	60
A.8.Explicador(a) Se sim, a que disciplinas?	A.8.1. Todas	B4; B5.	2	40
	A.8.2. Específicas	B2; B3.	2	40
A.9.Explicador(a) Se sim, a que anos de escolaridade?	A.8.1. Todos	B3; B4; B5.	3	60
	A.8.2. Específicos	B2.	1	20

³¹ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008), pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Augusto Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e bolsista de investigação: Andreia Gouveia.

B - Caraterização dos centros de explicações³²

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
B.3.Motivo de abertura	B.3.1.Atividade adicional		0	0
	B.3.2.Autoemprego		0	0
	B.3.3.Abertura de centro próprio	B1; B2; B4.	3	60
	B.3.4. Oportunidade	B3; B5.	2	40
B.4.Escolha da localização	B.4.1.Junto às escolas	B4.	1	20
	B.4.2.Perto da área de residência dos alunos	B1; B4.	2	40
	B.4.3.Área de residência do proprietário	B3.	1	20
	B.4.4.Outro motivo	B2; B5.	2	40
B.7.Regulamento interno	B.7.1. Sim	B1; B2; B3.	3	60
	B.7.2. Não	B4; B5.	2	40
B.8.Tipo de Modelo	B.8.1.Exclusivamente Explicações	B1; B2; B4; B5.	4	80
	B.8.2.Método Alternativo	B3.	1	20
	B.8.3.Outro		0	0
B.9.Anúncio dos serviços	B.9.1.Publicidade	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
	B.9.2.Boca-a-boca	B3; B4; B5.	3	60
	B.9.3.Redes sociais		0	0
	B.9.4.Site internet	B3; B4.	2	40
B.10.Razões da escolha do centro pelos alunos	B.10.1.Reputação	B2; B4.	2	40
	B.10.2.Publicidade		0	0
	B.10.3.Preços		0	0
	B.10.4.Localização	B3; B5.	2	40
	B.10.5.Qualidade	B1; B3; B4; B5.	4	80

³² Os pontos B.1, B.2, B.5 e B.6 não se encontram nesta tabela pois já foram analisados no decurso do Capítulo IV.

C – Perfil dos explicadores do centro

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
C.1. Número de explicadores	C.1.1. 3-6	B3; B5.	2	40
	C.1.2. 7-10		0	0
	C.1.3. Mais de 10	B1; B2; B4.	3	60
C.2. Regime contratual	C.2.1. Tempo Inteiro (%)	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
	C.2.2. Parcial (%)	B2; B4.	2	40
C.3. Formação	C.3.1. Superior	B1; B2; B3; B4.	4	80
	C.3.2. Não Superior	B1; B2; B3; B5.	4	80
C.4. Critérios para contratar explicadores	C.4.1. Experiência profissional	B2; B3.	2	40
	C.4.2. Formação académica	B3; B5.	2	40
	C.4.3. Disponibilidade	B2; B3.	2	40
	C.4.4. Outro (s)	B1; B3; B4.	3	60
C.5. Metodologia de trabalho	C.5.1. Direção do Centro	B1; B3; B4; B5.	4	80
	C.5.2. Autonomia do Explicador		0	0

D – Opinião dos diretores sobre o fenómeno das explicações

Categorias	Subcategorias		Referências por categoria		
			Entrevista	Nº	%
D.1.Hábitos de frequência	D.1.1.Durante todo o ano letivo		B1; B3; B5.	3	60
	D.1.2. Dias/semanas anteriores aos exames		B2; B5.	2	40
D.2.Horas por semana	D.2.1. 2-4		B3; B5.	2	40
	D.2.2. 4-6			0	0
	D.2.3. +6		B1; B2; B4.	3	60
D.3.Motivos para os alunos recorrerem a explicações	D.3.1.Exames / Acesso ao ensino superior		B4.	1	20
	D.3.2.Melhoria de notas			0	0
	D.3.3.Dificuldades / Insucesso		B1; B2; B4; B5.	4	80
	D.3.4.Falta de motivação			0	0
	D.3.5.Imposição dos pais			0	0
	D.3.6.Desenvolvimento de competências		B3.	1	20
	D.3.7.Ocupação de tempos livres			0	0
D.4.Impacto das explicações no desempenho dos alunos	Vantagens	D.4.1.Ensino mais individualizado		0	0
		D.4.2.Aumento da autoestima	B2; B3; B4; B5.	4	80
		D.4.3.Resultados escolares e competências	B2; B3; B5.	3	60
		D.4.4.Método de estudo	B3.	1	20
	Desvantagens	Económicas		0	0
		D.4.5.Sobreocupação de tempos livres		0	0
		D.4.6.Criação de dependência		0	0
		D.4.7.Desmotivação no ensino escolar		0	0
D.5.Outras atividades oferecidas pelo centro	D.5.1. Sim		B1; B2.	2	40
	D.5.2. Não			0	0

E – Opinião dos diretores sobre a regulação das explicações

Categorias	Subcategorias	Referências por categoria		
		Entrevista	Nº	%
E.1.Mercado das explicações	E.1.1.Dificuldades	B1;B2; B3; B4; B5.	5	100
	E.1.2.Ameaças	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
	E.1.3.Oportunidades	B2; B3; B5.	3	60
E.2.Conhece normas estabelecidas pelo Estado para o funcionamento desta atividade	E.2.1. Sim		0	0
	E.2.2. Não	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
E.3.Associativismo de centros	E.3.1. Sim		0	0
	E.3.2. Não	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
E.4.Normas estabelecidas pelo Estado	E.4.1.Suficientes		0	0
	E.4.2.Insuficientes	B1; B2; B3; B4; B5.	5	100
	E.4.3.Excessivas		0	0

Anexo E: Inquérito por questionário dirigido aos alunos dos *cursinhos comerciais*

Questionário aos alunos dos centros de apoio pedagógico/cursinhos

Este questionário integra-se num projecto de investigação desenvolvido por investigadores do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro - Portugal. Destina-se a recolher informação sobre o recurso a apoio pedagógico/cursinhos em centros de apoio pedagógico/cursinhos. A sua opinião é importante. Procure responder com o máximo de sinceridade pois só assim este estudo terá valor.

Garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos e agradecemos o interesse e o tempo disponibilizado (cerca de 10 minutos) para responder a este questionário.

Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes, Alexandre Ventura e Andreia Gouveia

Contacto da unidade de investigação – Email: andreiagouveia@ua.pt

Telefone: 00351234247017

Caracterização pessoal

01. Ano de escolaridade que frequenta: _____ 02. Curso: _____
03. Idade: _____ 04. Sexo: Fem ☐ Masc ☐
05. Cidade em que mora _____ 06. Bairro _____

Caracterização familiar

07. Indique o grau de instrução dos seus pais (inscrevendo uma cruz nos quadrados correspondentes):

	Pai	Mãe
07.1. Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.2. 1º Ciclo do Ensino Fundamental (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.3. 2º Ciclo do Ensino Fundamental (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.4. 3º Ciclo do Ensino Fundamental (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.5. Ensino Secundário (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.6. Curso Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

08. Indique a ocupação profissional dos seus pais (inscrevendo uma cruz nos quadrados correspondentes):

	Pai	Mãe
08.1. Empresários, administradores e gerentes de empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.2. Profissionais liberais (médicos, advogados, arquitectos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.3. Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.4. Funcionários Públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.5. Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.6. Agricultores e pescadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.7. Empregados de escritório, do comércio e serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.8. Operários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.9. Doméstica(o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.10. Aposentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.11. Forças armadas ou de segurança (militares, polícias, guardas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.12. Outra(s). Qual/Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Indique no quadro seguinte (inscrevendo uma cruz no(s) retângulo(s) correspondente(s)) o valor médio da remuneração mensal dos seus pais:

Até 2,129.37 BRL	2,133.36 BRL a 3,551.65 BRL	3,554.81 BRL a 4,973.42 BRL	Mais de 4,973.42 BRL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Processo ensino-aprendizagem

10. Já alguma vez reprovou? Não ☐ Sim ☐

11. Se sim, indique no quadro seguinte em que ano(s) e nº de vezes (utilize o(s) retângulo(s) correspondente(s) inscrevendo 1 ou 2 ou 3...):

Nº de vezes	Anos de escolaridade											
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frequência de apoio pedagógico/cursinhos

12. É a primeira vez que frequenta apoio pedagógico/cursinhos? Não ☐ Sim ☐ (avance para a pergunta nº14)

13. Se assinalou não, indique (inscrevendo uma cruz no retângulo correspondente) em que local frequentou apoio pedagógico/cursinhos anteriormente:

13.1. Em casa do explicador "particular" ☐ 13.2. Num centro de apoio pedagógico/cursinhos ☐ 13.3. Na sua própria casa ☐
13.4. Através da internet ☐ 13.5. Outro. Qual? _____

14. Indique em que ano (s) de escolaridade teve apoio pedagógico/cursinhos e a que disciplina(s):

Ano(s) de escolaridade: _____	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	Disciplina(s): _____
Ano(s) de escolaridade: _____	Disciplina(s): _____

15. Indique (inscrevendo uma cruz no retângulo correspondente) se teve apoio pedagógico/cursinhos:

15.1. Em regime individual ☐ 15.2. Em grupo ☐ 15.5. Outra situação. Qual? _____

16. Indique (inscrevendo uma cruz no retângulo correspondente) como foi a frequência do apoio pedagógico/cursinhos:

16.1. Durante todo o ano letivo ☐ 16.2. Em parte do ano letivo ☐ 16.3. Apenas no período de preparação para os exames/ testes ☐

17. Indique (inscrevendo uma cruz no retângulo correspondente), os motivos pelos quais recorreu a apoio pedagógico/cursinhos:

- 17.1. Resultados negativos às disciplinas em que recorreu a apoio pedagógico/cursinhos ☐
17.2. Resultados positivos, embora muito baixos, às disciplinas em que recorreu a apoio pedagógico/cursinhos ☐
17.3. Resultados positivos médios, embora não suficientes para garantir o acesso à universidade ☐
17.4. Resultados positivos elevados, embora não suficientes para entrar no curso desejado ☐
17.5. Outro motivo. Qual? _____ ☐

Frequência de apoio pedagógico/cursinhos no presente ano letivo

18. Indique a que disciplina(s) em que este ano tem apoio pedagógico/cursinhos e quantas horas lhes dedica semanalmente?

Disciplina: _____	Hora(s): _____
Disciplina: _____	Hora(s): _____
Disciplina: _____	Hora(s): _____
Disciplina: _____	Hora(s): _____
Disciplina: _____	Hora(s): _____
Disciplina: _____	Hora(s): _____
Disciplina: _____	Hora(s): _____

19. Quanto gasta, aproximadamente, por mês, em apoio pedagógico/cursinhos? (inscreva uma cruz no retângulo correspondente)

Até 165.778 BRL	168.111 BRL a 331.509 BRL	333.877 BRL a 497.415 BRL	Mais de 497.415 BRL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. A quem coube a iniciativa de recorrer a apoio pedagógico/cursinhos? (inscreva uma cruz no retângulo correspondente)

- 20.1. O recurso a apoio pedagógico/cursinhos foi exclusivamente uma iniciativa dos seus pais ☐
20.2. O recurso a apoio pedagógico/cursinhos foi o resultado de um pedido seu ☐
20.3. O recurso a apoio pedagógico/cursinhos foi o resultado de uma sugestão/conselho da escola ☐
20.4. Outro motivo. Qual? _____

21. Na lista seguinte assinale (inscrevendo uma cruz no retângulo correspondente) a principal razão (apenas uma) que o levou a inscrever-se neste centro:

- 21.1. É o centro que tem melhores explicadores ☐
21.2. É o centro onde tenho mais possibilidades de obter boas classificações ☐
21.3. É o centro que fica mais perto da minha residência ☐
21.4. É o centro que fica mais perto do emprego dos meus pais ☐
21.5. É o centro com melhor reputação ☐
21.5. Outro motivo. Qual? _____

22. Como avalia, globalmente, a influência do apoio pedagógico/cursinhos sobre o seu desempenho escolar? Na lista seguinte assinale (inscrevendo uma cruz no retângulo correspondente):

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo Totalmente
22.1. Contribuíram para desenvolver novos hábitos de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2. Contribuíram para aumentar a sua autoconfiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3. Permitiram-lhe superar as dificuldades que estiveram na origem da sua decisão de se inscrever no apoio pedagógico/cursinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4. Permitiram-lhe obter os resultados necessários para ter chances de entrar no curso superior que pretende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.5. Não se verificaram quaisquer diferenças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.6. O excesso de trabalho acabou por ter resultados negativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo F: Tabelas de análise dos dados do inquérito por questionário - IQ

Número de respondentes por centro e ano escolar

Ano	B5		B4a		B4b		B2		B1		B3		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
P1	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	1	1%
P2	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	1	1%
P3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
1	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	1	1%
2	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	1	1%
3	2	22%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	3	2%
4	1	11%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
5	1	11%	0	0%	15	56%	0	0%	0	0%	0	0%	16	12%
6	1	11%	0	0%	11	41%	0	0%	0	0%	1	14%	13	10%
7	1	11%	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%
8	0	0%	2	9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%
9	0	0%	19	83%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	19	15%
10	1	11%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%
11	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	1	8%	1	14%	3	2%
12	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	8%	0	0%	1	1%
EMC	2	22%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	2%
EMC-PV	0	0%	0	0%	0	0%	43	84%	8	67%	0	0%	51	40%
U1	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	1	1%
U2	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	1	1%
N/R	0	0%	1	4%	0	0%	6	12%	2	17%	0	0%	9	7%
Total	9	100%	23	100%	27	100%	51	100%	12	100%	7	1	129	100%

Chave: P1, P2, P3: Ano respectivo da pré-escola; U1, U2: Ano respectivo da universidade; EMC: Ensino Médio Completo; EMC-PV: Curso Pré-vestibular; N/R: Não Respondeu

Distribuição do nível educacional dos pais

ISCED-97 Categorias												
	X	1		2		3		5/6		Total ³³		
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pai	1	0,8%	3	2,5%	6	5,0%	18	14,9%	93	76,9%	121	100,0%
Mãe	1	0,8%	1	0,8%	8	6,3%	24	18,9%	93	73,2%	127	100,0%

Distribuição dos pais por ocupação profissional

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	N/R	Total
Pai	Fre														
	q.	19	10	4	45	11	1	10	1	0	4	14	1	9	129
	%	14,7			34,9	8,5	0,8	7,8	0,8	0,0	3,1	10,9	0,8	7,0	100,0
Mãe	Fre														
	q.	17	17	13	41	3	0	6	0	9	4	3	7	9	129
	%	13,2	13,2	10,1	31,8	2,3	0,0	4,7	0,0	7,0	3,1		5,4	7,0	100,0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	2,3%	%	%	%

Comparação da distribuição dos rendimentos

Categorias de rendimento segundo a pergunta 9					
	1	2	3	4	Total
Freq	4	8	10	71	93
%	4,3%	8,6%	10,8%	76,3%	100,0%

Respostas à pergunta 17 do IQ por centro e categoria

	1	2	3	4	5	1 e 4	1 e 3	N/R	Total
B1	2	1	5	2	2				12
B2	9	6	21	6	4		1	4	51
B3	2		1		4				7
B4a	1	1	4	9	6	1		1	23
B4b	1			8	18				27
B5	5	1	1		2				9
Total	20	9	32	25	36	1	1	5	129

³³ Havia 8 valores em falta para o pai e 2 para a mãe.

Impactes do reforço escolar no desempenho escolar dos alunos

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
Hábitos de estudo	61,79%	33,33%	1,63%	2,44%	0,81%
Aumento da autoconfiança	39,34%	45,90%	9,02%	4,10%	1,64%
Superar as dificuldades	30,51%	33,05%	27,97%	5,93%	2,54%
Obter melhores resultados	49,14%	31,90%	13,79%	5,17%	0,00%
Sem diferenças	1,69%	2,54%	11,02%	27,12%	57,63%
Resultados negativos	0,83%	2,50%	10,83%	28,33%	57,50%

Respostas à pergunta 21 do IQ por categoria, como percentagem das respostas por centro.

	1	2	3	4	5	6	Total
B1	27,27%	54,55%	0,00%	0,00%	0,00%	18,18%	100,00%
B2	46,34%	24,39%	7,32%	2,44%	12,20%	7,32%	100,00%
B3	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
B4a	23,81%	52,38%	0,00%	0,00%	23,81%	0,00%	100,00%
B4b	0,00%	88,89%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	100,00%
B5	25,00%	0,00%	37,50%	0,00%	25,00%	12,50%	100,00%
Total	31,18%	37,63%	6,45%	1,08%	17,20%	6,45%	100,00%